



ANDRÉA DA CUNHA KIRST DA CONCEIÇÃO

**“DESEMPENHO ESCOLAR E SUAS
RELAÇÕES COM A AUTOPERCEPÇÃO DE
EMPATIA E COMPETÊNCIA SOCIAL EM
ADOLESCENTES”**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ANDRÉA DA CUNHA KIRST
DA CONCEIÇÃO**

**“DESEMPENHO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM A
AUTOPERCEPÇÃO DE EMPATIA E COMPETÊNCIA
SOCIAL EM ADOLESCENTES”**

Orientador(a): Prof. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ANDRÉA DA
CUNHA KIRST DA CONCEIÇÃO
E ORIENTADA PELO(A) PROF.DRª. SELMA DE CÁSSIA MARTINELLI.

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS
2014**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

K639a Kirst-Conceição, Andréa da Cunha, 1985-
Desempenho escolar e suas relações com a autopercepção de empatia e competência social em adolescentes. / Andréa da Cunha Kirst da Conceição. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Selma de Cássia Martinelli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Autopercepção. 2. Empatia. 3. Desempenho acadêmico. 4. Adolescentes. I. Martinelli, Selma de Cássia, 1964-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Academic achievement and its relations with the self-perception of empathy and social competence in adolescents.

Palavras-chave em inglês:

Self-perception

Empathy

Academic achievement

Adolescents

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Selma de Cássia Martinelli [Orientador]

Ana Archangelo

Katya Luciane de Oliveira

Data de defesa: 07-11-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DESEMPENHO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM A
AUTOPERCEPÇÃO DE EMPATIA E COMPETÊNCIA SOCIAL EM
ADOLESCENTES**

Autora: Andréa da Cunha Kirst da Conceição
Orientador(a): Prof. Dra. Selma de Cássia Martinelli

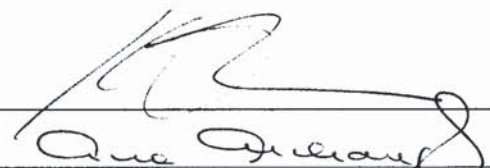
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Andréa da Cunha Kirst da Conceição e aprovada pela Comissão Julgadora.

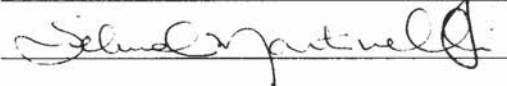
Data: 07/11/2014

Assinatura: .....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



Ana Maria


Selma de Cássia Martinelli

2014

RESUMO

Kirst-Conceição, Andréa da Cunha. (2014). **Desempenho Escolar e suas relações com a autopercepção de empatia e competência social em adolescentes**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

É crescente a quantidade de estudos que se preocupam com a investigação de fatores afetivos, cognitivos e comportamentais no âmbito escolar. Essas pesquisas têm gerado diferentes pontos de vista e abordagens que possibilitam entender a contribuição multidimensional de tais variáveis no campo educacional e psicológico. No Brasil, pouco se encontra a respeito do estudo das relações entre os constructos desempenho escolar, competência social – nominações sociométricas – e empatia, referentes ao funcionamento social, afetivo e cognitivo dos indivíduos. Entendendo dessa forma, o presente estudo teve por objetivo principal analisar se alunos com diferentes desempenhos escolares se diferem entre si em relação às escolhas e rejeições dos colegas e também em relação à autopercepção de empatia. O público-alvo da pesquisa foi 217 adolescentes de 10 a 14 anos de idade e inseridos em turmas do 6º aos 9º anos escolares. Três medidas foram utilizadas. Um instrumento de avaliação de empatia, que tem por intuito investigar a percepção dos estudantes sobre a presença de comportamentos e sentimentos empáticos em si mesmos. Como segunda medida, e que condiz com a análise da competência social do estudante, foi investigado o *status* sociométrico dos mesmos em relação aos seus pares, no contexto da sala de aula. Este segundo instrumento tem por intuito obter informações a respeito da organização social do grupo em que esses alunos se inserem e delimitar o *status* sociométrico individual de cada um. Por fim, foi analisado o desempenho escolar dos educandos por meio das notas referentes aos quatro bimestres escolares. Os alunos foram separados em três grupos com distintos desempenhos (G1: baixo; G2: médio; G3: alto). Os resultados apontaram que os grupos de desempenho escolar se diferenciaram quanto a todas as variáveis da medida sociométrica, ao contrário do que se achou quanto às respostas ao questionário de autorrelato de empatia.

Palavras-chave: relações entre pares, autopercepção de Empatia, Desempenho Acadêmico e adolescentes.

ABSTRACT

Kirst-Conceição, Andréa da Cunha. (2014). **Academic achievement and its relations with the self-perception of empathy and social competence in adolescents**. Master's qualification report, Faculty of Education, State University of Campinas, Campinas.

Studies of the influence of affective, cognitive and behavioral aspects on the school environment has considerably increased in the last years. These investigations have created new perspectives and approaches to understand the multidimensional influence of these aspects on the educational and psychological areas. In Brazil, a few studies describe the relation between the constructs academic achievement, social competence – sociometric nominations – and empathy, which are related to the social, affective and cognitive aspects of the individuals. The present study aimed to investigate whether the students with different academic achievements have different acceptances among peers and empathy self-perception. The sample consisted of 217 adolescents, between 10 and 14 years old, from the 6th to the 9th grade. Three instruments were applied. The first one was an empathy scale to assess the adolescents self-perception of empathic behaviors and feelings. The second instrument measured the sociometric status of the adolescents among their peers in the classroom context. This instrument served to identify the social network of each individual and define its sociometric status. Finally, the academic achievement of the adolescents was measured by analyzing of the grade averages referent to a one year period. The students were separated in three different groups with distinct academic achievements (G1: low; G2: medium; G3: high). The results shows significant differences between academic achievement and the measured sociometric variables but no correlation with empathy self-perception.

Key Words: Peers relationship, Empathy self-perception, Academic Achievement and adolescents.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – Considerações Teóricas e de Pesquisa sobre o Desempenho Escolar	6
1.1 Fatores relacionados ao baixo Desempenho Escolar	10
1.2 Desempenho Escolar e as relações com Competência Social e Empatia	13
CAPÍTULO 2 – Competência Social e Empatia	16
2.1 Competência Social: conceituação	16
2.2 Relações entre Competência Social e Empatia	18
2.3 Empatia: um constructo multifacetado	23
2.4 Competência social e relações entre pares	27
2.5 O grupo de amigos e a adolescência	31
CAPÍTULO 3 – Revisão de Literatura	36
3.1 Desempenho Escolar, Competência Social e Empatia	37
3.2 Desempenho Escolar e Competência Social	41
3.3 Desempenho Escolar e Empatia	45
3.4 Considerações sobre Desempenho Escolar, Competência Social e Empatia	46
CAPÍTULO 4 – Método	49
4.1 Objetivo Geral	49
4.2 Objetivos Específicos	49
4.3 Hipóteses	49
4.4 Participantes	50
4.5 Instrumentos	50
4.5.1 Escala de Empatia Infantojuvenil (EEmpa-IJ)	51
4.5.2 Teste Sociométrico	54
4.5.3 Desempenho Escolar	55

4.6 Procedimento	56
4.7 Análise de Dados	57
CAPÍTULO 5 – Resultados	58
5.1 Estatística descritiva da escala de Empatia	58
5.2 Estatística descritiva do questionário sociométrico	60
5.3 Análise comparativa dos grupos com diferentes Desempenhos Escolares (G1, G2 e G3) em relação à Empatia e à eleição Sociométrica	60
5.4 Diferenças entre os grupos (G1e G2), (G1 e G3) e (G2 e G3) e a medida Sociométrica	62
5.5 Análises correlacionais entre Empatia e o Questionário Sociométrico	65
CAPÍTULO 6 – Discussão e Considerações Finais	67
6.1 Considerações e implicações educacionais	71
REFERÊNCIAS	73
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	91

*Dedico este trabalho às pessoas que acreditaram em mim
desde os meus primeiros passos, apostaram na minha educação
e se esforçaram para que chegasse onde cheguei.
Aos meus pais, Udo e Alcília, meu eterno obrigada!
E ao Thiago, meu amor, por estar sempre ao meu lado!*

AGRADECIMENTOS

*“Se alguém tem falta de sabedoria, peça-a a Deus,
que a todos dá livremente, de boa vontade;
e lhe será concedida” Tg 1:5.*

Primeiramente agradeço à Deus, por me manter com saúde, disposição e dedicação esses anos em que estive realizando este trabalho. Só Ele sabe o que penso e anseio, por isso, agradeço por estar realizando mais um sonho!

À Prof. Dra. Selma de Cássia Martinelli, por sua paciência, carinho e amizade, e por me permitir desfrutar deste tempo de crescimento e reflexão, tão fundamentais na minha vida pessoal e profissional.

Às Prof. Dra. Ana Archangelo, Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos e Dra. Katya Luciane de Oliveira, que com muita sabedoria enriqueceram este estudo com seus importantes apontamentos.

À Prof. Dra. Samila Sathler Tavares Batistoni, amiga querida, por ler este trabalho e pelo carinho em me ajudar com dúvidas a respeito da vida acadêmica.

Aos meus pais e familiares, que acompanharam de perto toda a caminhada e me proporcionaram momentos de alegria e aconchego.

Ao Thiago, por ser o marido maravilhoso que é, meu companheiro de todas as horas. Por dividir comigo cada minuto da minha vida e me fazer feliz. Obrigada por todo amor e carinho, que contribuíram muito na realização deste trabalho!

À minha irmã Daniela, minha corretora de português particular, que aperfeiçoou a escrita deste trabalho com tanta dedicação.

Às amigas Andréa Peteam, Helena Tanikawa e Danielle Ganda, pela amizade construída na Unicamp. Agradeço pelos momentos preciosos que passamos juntas, nunca serão esquecidos.

Aos queridos amigos da IPBG, em especial à Valéria e Junio; Fabrício, Samila, Lorena e Filipe; Daniel, Gisele e Sofia; Carlos e Cinthia; Juliana; Dona Nelly, entre outros que são muito importantes para mim, pois me acolheram carinhosamente em Campinas e se tornaram minha segunda família. Vocês moram no meu coração!

Aos funcionários da Unicamp, principalmente aos da biblioteca da FE e à secretária Nadir, que sempre me receberam com um sorriso e de forma muito simpática. Alegaram muito os meus dias na Unicamp!

Aos diretores, orientadores, professores, funcionários, pais e alunos das escolas em que pude realizar a pesquisa. Sem vocês este sonho não seria possível, por isso, meu muito obrigada por todo apoio e atenção!

À CAPES pelo auxílio financeiro.

Agradeço de coração a todos que de alguma forma estiveram presentes na minha vida no curto espaço de tempo em que realizei este trabalho. Deus me presenteou com a alegria de conhecê-los!

"Aqueles que passam por nós, não vão sós,
não nos deixam sós. Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós."
(Saint-Exupéry)

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização da Amostra em função do Ano Escolar cursado	50
Tabela 2 – Caracterização da Amostra em função do Sexo e Ano Escolar	53
Tabela 3 – Relação dos estudantes nos Grupos de Desempenho Escolar	56
Tabela 4 – Estatística descritiva da Escala de Autorrelato de Empatia.....	59
Tabela 5 – Estatística descritiva do Questionário Sociométrico.....	60
Tabela 6 – Diferenças entre os Grupos (G1, G2 e G3) em relação à Empatia.....	61
Tabela 7 – Diferenças entre os Grupos (G1, G2 e G3) e a medida Sociométrica.....	62
Tabela 8 – Diferenças entre os Grupos (G1 e G2) em relação à medida Sociométrica.....	63
Tabela 9 – Diferenças entre os Grupos (G1 e G3) em relação à medida Sociométrica.....	64
Tabela 10 – Diferenças entre os Grupos (G2 e G3) em relação à medida Sociométrica.....	65
Tabela 11 – Diferenças entre as variáveis Empatia e o Questionário Sociométrico.....	66

INTRODUÇÃO

O baixo desempenho escolar é um fenômeno que faz parte da realidade escolar atual, mas que também esteve presente em décadas anteriores. Sendo assim, é um tema discutido de forma frequente não apenas nos debates pedagógicos, mas também em áreas como a psicologia e demais ligadas às ciências humanas. Os estudos referentes ao desempenho escolar têm se focado nas possíveis causas que levariam o estudante ao fracasso em seu processo de aprendizagem. O assunto adquiriu diferentes dimensões e perspectivas no decorrer do tempo, por conta dos possíveis fatores intervenientes. A investigação desse fenômeno tem tido continuidade em estudos atuais.

Na tentativa de buscar evidências que revelem os fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes, vários recortes têm sido feitos. Adotando esta mesma linha de raciocínio, este estudo fez um recorte de investigação que pretende olhar para o estudante em seu contexto de aprendizagem, focando nos aspectos individuais, mais especificamente sobre sua competência social, analisada pelo ponto de vista de seus pares, e relativa à aceitação e rejeição do grupo de estudantes com o qual convive regularmente. Também buscou investigar a sua percepção de empatia, considerada uma característica importante para o convívio social, como o que ocorre no ambiente escolar.

A opção pelo estudo da competência social, pelo viés da aceitação e rejeição pelos pares, se deve ao fato de que estudos têm apontado que ser competente socialmente é um dos elementos que mais podem contribuir para o bom desempenho escolar dos estudantes. Enquanto o aluno está na escola, não desenvolve apenas sua cognição, mas, sobretudo, encontra-se num ambiente socializador em potencial. Piaget (1973) já defendia a ideia de que as relações sociais são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, a interação social é um fator que auxilia no desenvolvimento da lógica, atuando diretamente em sua natureza e, assim, transformando o indivíduo em uma pessoa menos egocêntrica. Segue afirmando que o ser humano, a partir dessa interação, amplia qualidades para a convivência em grupo. Jennings (1973) reforça a ideia com o argumento de que a partir dessas interações o ser humano desenvolve-se e adquire motivação para aprender.

Segundo Hymel, Comfort, Schonert-Reichl e McDougall (1996) e Steinberg, Dornbusch e Brown (1992), as relações entre pares na escola atuam de forma direta no rendimento dos alunos, pois influenciam nos comportamentos diários das crianças enquanto se encontram no ambiente escolar. Argumentam que é necessário que os alunos apresentem competências sociais e também sejam capazes de compartilhar emoções e entender e respeitar o ponto de vista dos outros.

Indivíduos competentes social e emocionalmente têm mais facilidade de administrar emoções e comportamentos, cooperar com outras pessoas e construir relacionamentos positivos, além de tomar decisões de forma responsável (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2007). Na visão de Cohen, Onunaku, Clothier e Poppe (2005), essas competências permitem à criança identificar seus próprios sentimentos e dos outros, além de fazer amizades e lidar com o descontentamento de seus pares. Consequentemente, essa conexão positiva com outras pessoas torna-as menos propensas a sofrerem qualquer tipo de rejeição ou até mesmo bullying. Guay, Boivin e Hodges (1999) e Wenzel e McNamara (1999) afirmam que quando as crianças desfrutam da companhia de outros amigos são duplamente beneficiadas, tornam-se mais felizes e alcançam sucesso escolar.

Esses benefícios podem ser vistos também em situações que envolvem a transição escolar dos alunos, pois a criança capaz de identificar emoções em si mesma e nos outros, se relacionar com os professores e pares positivamente, administrar emoções diante de situações de cobrança, e que consegue trabalhar autonomamente e cooperativamente, tem maior probabilidade de alcançar bons resultados tanto na adaptação quanto no desempenho escolar (Eisenberg & Fabes, 1992).

Reforçando essa ideia, alguns estudos (Birch & Ladd, 1996; Berndt & Keefe, 1995; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997) a respeito da socialização na escola demonstraram que ter um amigo e se sentir bem quisto em um grupo no ambiente escolar estão diretamente relacionados a um bom engajamento nas atividades educacionais, dessa forma aumentam as atitudes positivas e diminuem as evasões escolares. Em contrapartida, sentir-se rejeitado e excluído das atividades, não ter amigos, ser agressivo, entre outras atitudes negativas, estão dentro dos fatores que levam a criança ao baixo desempenho escolar (Hymel et al., 1996; Birch & Ladd, 1996).

Uma forma de se analisar e perceber as redes de amizades em sala de aula é categorizá-las em *status* sociométricos, ou seja, identificar a posição que cada aluno exerce no interior do grupo de amigos, que consiste nos papéis instituídos pelos próprios membros, como os populares, os rejeitados, os ignorados, os controversos e os médios. Tais *status* são estabelecidos por critérios de afinidades e podem sofrer mudanças ao longo do tempo. Uma criança rejeitada pode deixar de sê-la se um grupo “adotá-la”, por exemplo.

Se as competências sociais/emocionais forem promovidas nas crianças desde o jardim de infância, é bem possível que não tenham dificuldades nas transições de séries, que façam amizades com facilidade e que tenham melhor desempenho escolar no Ensino Fundamental (Denham, 2006; National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Complementando esse pensamento, Ladd, Kochenderfer e Coleman (1997) afirmam que o desenvolvimento das competências sócio/emocionais, desde os primeiros anos escolares, é fator importante que influenciará na vida acadêmica do estudante, em especial no engajamento em sala de aula e desenvolvimento cognitivo.

Denham (2006) e McClelland et al. (2006), ao analisarem a competência emocional e social em crianças, observaram que as crianças com pouca competência social e emocional, além de apresentarem mais dificuldades na transição escolar, estarão num crescente risco de desenvolverem problemas de aprendizagem, emocionais e comportamentais. Raver (2002) acrescenta que dificuldades em se relacionar socialmente e emocionalmente na escola apontam para possíveis problemas relacionados à adaptação e à aprendizagem.

Outra forma de se avaliar a competência social é por meio da análise de comportamentos empáticos, uma variável importante também no presente trabalho e que vem sendo analisada no ambiente escolar por pesquisadores interessados em desvendar seus benefícios na interação entre educandos. Assim pode-se dizer que crianças empáticas têm mais facilidade em ajudar o próximo, confortá-lo, ou ser atencioso com a necessidade de outra pessoa (Findlay et al., 2006). Empatia está relacionada tanto à competência social quanto ao sucesso no desempenho acadêmico (Fabes et al., 1994).

Algumas pesquisas apontam que crianças empáticas dificilmente apresentam comportamentos agressivos, se relacionam muito bem com seus iguais e se saem bem nos afazeres escolares (Izard et al., 2001). A empatia tem se mostrado de grande valia no estudo

em áreas da educação e psicologia, possibilitando entender melhor como esse fenômeno pode ser trabalhado com os alunos para que entendam melhor seus sentimentos, os sentimentos dos outros e também aprendam a respeitar opiniões e pontos de vista diferentes dos seus. Esses conhecimentos, como já foi citado anteriormente, fazem com que a interação entre pares se transforme em uma troca mútua de emoções que capacita a criança a se colocar no lugar do outro em diferentes situações.

Pode-se dizer que o estudo do desempenho escolar e das competências sociais – mais especificamente da relação entre pares e da empatia – tem merecido atenção especial, por se considerar que essas variáveis permitem, de maneira geral, uma melhor compreensão tanto do desenvolvimento individual como da dinâmica presente nas relações interpessoais, compreensão essa tão necessária para a integração e convívio social. Especificamente no contexto escolar, pode-se dizer que, hoje em dia, não se pode mais negar a interrelação dos fatores cognitivos, afetivos e sociais e a corresponsabilidade deles no processo de aprendizagem de estudantes, o que reforça cada vez mais a necessidade de estudos que levem em conta esses três elementos para se pensar esse processo. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo geral verificar as relações entre desempenho escolar, *status* sociométrico e percepção individual de empatia.

Os capítulos seguintes do presente trabalho possibilitam uma melhor compreensão do que se tem estudado e pesquisado ultimamente a respeito dessas variáveis e foi estruturado como se descreve a seguir: o primeiro capítulo apresenta de maneira sucinta uma perspectiva histórica do desempenho escolar na sociedade brasileira, pesquisas antecedentes e atuais sobre as transformações no estudo desta variável; medidas governamentais por meio da Lei 9.394/96; índices estatísticos governamentais a respeito da evasão, repetência, entre outros fatores que assombram a educação e, além disso, são apresentadas possíveis relações entre o desempenho escolar, competência social e empatia.

O segundo capítulo aborda a competência social em seu aspecto geral, conceituação e a importância para o desenvolvimento individual e grupal; as relações entre competência social e empatia; a conceituação da empatia e um olhar sobre o caráter multifacetado desse constructo; a importância da relação entre pares na escola; o *status* sociométrico dos membros do grupo de amigos e as influências e contribuições dos grupos de amigos na adolescência.

No terceiro capítulo são apresentadas as revisões de literatura que relacionam as variáveis analisadas no presente trabalho. Os estudos exibidos nesse capítulo são os mais recentes na área educacional e da psicologia e estão divididos entre os que relacionam desempenho escolar, competência social (interações entre pares e empatia) e empatia; desempenho escolar e competência social, e desempenho escolar e empatia.

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E DE PESQUISA SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR

A partir do momento em que uma criança ingressa na escola, a preocupação dos pais passa a ser o desempenho escolar dos filhos, principalmente no que se refere à aquisição dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e raciocínio matemático. O rendimento insatisfatório ou baixo desempenho escolar pode se transformar em um fator constante na vida dos estudantes. Esta preocupação, na maioria das vezes, também se estende aos professores e aos órgãos governamentais, na medida em que se torna mais presente e frequente neste contexto. Dizer que o aluno tem baixo desempenho escolar é afirmar que ele não alcançou um nível mínimo de conhecimento oferecido pela escola (Weiss, 1992).

Tal preocupação se justifica e se intensifica quando se analisa o problema de forma mais ampla. Fini (1996) afirma que registros anteriores à lei 9.394/96 revelavam que casos de repetência nos primeiros anos do ensino fundamental eram muitas vezes vivenciados uma, duas ou até mais vezes pelo mesmo aluno, impedindo-o de seguir no ciclo escolar adequadamente, o que o desestimulava e muitas vezes acabava resultando no abandono da escola, sem que este aluno permanecesse na instituição educacional no período necessário para se formar no ensino fundamental.

Essa realidade educacional alarmante motivou profundos debates e questionamentos sobre o modelo de escola que vigorava, o que culminou na década de 1990 com o estabelecimento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996). A lei deixou explícita a proposição de uma nova política educacional que se propunha a diminuir os altos níveis de evasão escolar com a implementação de novas leis de obrigatoriedade e superação dos problemas que levavam o aluno a repetir de ano e, muitas vezes, evadir-se. Além disso, trouxe consigo uma proposta chamada *regime de progressão continuada*, que já fazia parte de discursos anteriores à LDB e que tinha por principal objetivo garantir a permanência dos alunos de 6 a 14 anos na escola e concretizar um plano de democratização. Assim, os alunos do ensino fundamental, em escolas que adotaram a organização da escolaridade em ciclos, segundo a concepção de progressão continuada,

teriam avanços sucessivos e sem interrupções, sendo avaliados de forma contínua e cumulativa.

Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (LDB 9394/1996, Art. 32., § 2º).

Como previsto neste regime de progressão continuada, para o aluno que não correspondesse ao esperado durante o ciclo de escolarização, estavam previstos pela mesma lei estudos de recuperação obrigatórios por parte da escola a fim de combater a reprovação. Apesar disso, algumas escolas ainda podem optar por reprovar o aluno que não alcançar o desempenho esperado no final de cada ciclo.

Apesar dos avanços propostos pela nova lei (9.394/96), é possível perceber que aspectos importantes e decisivos necessitariam ser assegurados, como, por exemplo, a manutenção de um ensino de qualidade, apesar da proposta de progressão continuada. Algumas interpretações da lei chegaram a mencionar até mesmo o termo “aprovação automática”, que, diferente do que é proposto na lei, aprova o aluno sem qualquer avaliação da sua aprendizagem.

Para Lima (2003), essa política educacional de progressão continuada das crianças para as séries subsequentes se converte em uma transferência do problema, uma vez que a aprendizagem precária nas séries iniciais acaba por comprometer os ciclos de aprendizagem posteriores fazendo com que os gargalos ocorram mais tardiamente, sem resolver o problema. Ao afirmar isso, o autor indaga que ao invés de o aluno ser reprovado pela sua insuficiência de conhecimentos, é aprovado e sai da escola sem os conhecimentos necessários à formação escolar. Mesmo com todas essas mudanças, o Brasil não consegue superar os índices do baixo desempenho escolar, o que favorece a desvalorização da educação no país. Tanto a comunidade escolar como a sociedade como um todo sofrem as consequências dessa situação, e o que se encontra cada vez mais são professores e alunos desmotivados.

Em 2003, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)¹ mostraram uma realidade da educação brasileira em estado de alerta. Martinelli (2006) aponta que os dados revelaram que de cada 100 alunos ingressantes na primeira série do ensino fundamental, somente 59 conseguiam chegar à oitava série e passar para o ensino médio, levando em média 10,2 anos para completar todo o ciclo. A autora ainda afirma que esse não foi o único problema encontrado, o mau desempenho escolar tem provocado também uma defasagem na questão referente às idades adequadas às séries: uma média de 39% dos alunos não se encontra na série correspondente às suas idades. Além disso, a autora salienta que estudos a esse respeito mostraram que os alunos com defasagem idade/série escolar apresentam um rendimento inferior aos que cursam a série correspondente à sua idade.

Dados divulgados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB/2011) e pela “Prova Brasil” (2011), que são dois sistemas que examinam o desempenho escolar em língua portuguesa e matemática das 4^a às 9^a séries e do 3º ano do ensino médio, também se mostram preocupantes. No ano de 2011, 58.671 escolas participaram da pesquisa, que utiliza critérios de avaliação baseados em níveis de desempenho alcançado, que pode variar de 0 a 9. O nível 0 corresponde a um desempenho muito abaixo da meta esperada, e o nível 9 representa o desempenho mais alto na realização das atividades de avaliação propostas. A soma dos desempenhos gera um total alcançado pelas escolas, que possibilita comparações com anos anteriores.

Em 2005, a média alcançada nos primeiros e últimos anos do ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática, foi mais baixa do que a alcançada em 2011 nas mesmas disciplinas, o que não quer dizer que o nível alcançado seja ainda o desejável, mas aparenta caminhar na direção de uma constante superação. Considerando a Nota Média Padronizada da Prova Brasil/SAEB (matemática e português) para essas mesmas faixas etárias citadas anteriormente, encontrou-se uma média de 4,39 em 2005 e 5,25 em 2011 para os alunos do 1º ao 5º ano. Os anos seguintes até o 9º ano tiveram médias de 4,28 em 2005 e 4,73 em 2011, apresentando uma constância no aumento das notas ao longo dos anos.

¹ <http://www.inep.gov.br/>

Ainda em 2011, foram revelados outros dados referentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Esses dados incluem as Taxas de Aprovação, a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2011) e as projeções futuras a serem alcançadas pelas escolas brasileiras. A pesquisa expõe índices desde 2005 até 2011 e realiza a triagem a cada dois anos, o que permite uma comparação das mudanças ocorridas. As redes públicas de ensino têm demonstrado resultados praticamente iguais, diferente da particular, que se encontra em outro patamar de qualidade de ensino. No presente trabalho, somente os índices das redes públicas se fazem importantes, pois revela a realidade da grande maioria dos estudantes brasileiros e é onde o maior problema da educação está concentrado.

Os indicadores de rendimento (2005 a 2011), alusivos às Taxas de Aprovação das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), saltaram de uma média de 0,81 para 0,90, apontando um aumento na permanência dos alunos das escolas públicas e municipais nas respectivas séries analisadas. Nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) que abrange escolas municipais, públicas e estaduais, os índices também aumentaram, confirmando o avanço na quantidade de aprovações nas escolas brasileiras ao longo desses anos.

O IDEB, citado anteriormente, outro dado estatístico administrado pelo INEP/MEC, analisa a qualidade da educação brasileira ao multiplicar o fluxo de progressão dos alunos ao longo dos anos pelo rendimento acadêmico dos mesmos. A partir da análise deste índice (2005-2011) foi encontrado um aumento na qualidade da educação do 1º ao 5º ano das escolas públicas. Nas séries seguintes (6º ao 9º ano) também foi encontrada uma evolução, pois os índices apontaram para um aumento na média obtida no desempenho dos alunos de 2005 a 2011. Apesar das desconfianças a respeito da qualidade da educação, foi criada uma projeção a ser alcançada ao longo dos anos, em 2021, por exemplo, o Brasil espera melhorar a qualidade na educação e obter um aumento na média de 1,1 para as séries do 1º ao 5º ano e 1,5 do 6º ao 9º ano. Esses índices são obtidos a partir de dados do INEP, SAEB e Prova Brasil².

² <http://www.inep.gov.br/>

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, em seus índices educacionais, confirmou o crescimento na Taxa de Aprovação nas escolas, como foi apresentado anteriormente. Também apontou uma diminuição nas Taxas de Reprovação e Abandono das séries iniciais e finais do ensino fundamental, referentes à análise dos anos de 2007 a 2010, em que a reprovação caiu em média 1,8% e o abandono 1,7%.

Outro índice que tem chamado a atenção é o de Distorção idade/série, que revela se os alunos se encontram em defasagem referente às suas idades em relação à série em que deveriam estar inseridos. De 2006 a 2010 houve uma diminuição na média encontrada no ensino fundamental, de 5,0%. Esses dados revelam em parte a realidade educacional do país e a necessidade de mudanças deste cenário. Pode-se dizer, por meio dos índices até aqui apresentados, que as pesquisas estatísticas da educação brasileira apontam melhorias que precisam ser levadas em conta, principalmente quando se olham as projeções estimadas - que preveem essas melhorias -, mesmo sabendo que existem críticas referentes ao cenário educacional.

1.1 Fatores relacionados ao baixo Desempenho Escolar

Buscar as causas para o baixo desempenho tem sido uma preocupação muito investigada e bastante antiga, uma vez que a literatura já tem apontado para essa questão há bastante tempo. Segundo Sisto e Martinelli (2006), a maior preocupação encontra-se no ensino fundamental, detentor de altos índices referentes à evasão e ao baixo rendimento dos alunos. Os autores ainda afirmam que esse tema tem sido amplamente discutido, não somente por educadores, mas também por profissionais da área da sociologia, psicologia, entre outros. Ao longo dos anos muitos pesquisadores se debruçaram na análise dos fatores, internos e externos ao indivíduo, que poderiam estar relacionados com o desempenho escolar. Dentre as pesquisas, é possível perceber pontos de vistas diversificados entre os estudiosos, e que dão base para um melhor entendimento da complexidade do assunto em questão.

³ <http://www.ibge.gov.br/home/>
http://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4

Estudos relacionados aos fatores externos ao indivíduo, que foram muito expressivos e que contribuiriam para se entender parte desse fenômeno, foram os que se detiveram a analisar o ambiente social de origem dos estudantes. Marchesi e Pérez (2004) afirmam que na maioria das vezes alunos que se encontram em ambiente social desfavorável têm mais probabilidade de apresentar um desempenho escolar insatisfatório. Os autores ainda argumentam que pesquisas nessa área mostraram que a porcentagem de indivíduos com defasagem em séries escolares e que evadiram da escola é encontrada em maior quantidade nesse contexto social, pois a origem desse fenômeno está diretamente ligada às carências econômicas, sociais e culturais que determinada parte da sociedade sofre. Para os autores:

Os estudos que analisam a influência social no acesso à educação demonstram que os alunos que vivem em piores condições sociais têm mais probabilidade de estar situados em grupos de alunos com avaliação mais baixa: classes cujos alunos têm nível escolar mais baixo e grupos especiais ou sem qualificação final reconhecida. A porcentagem desses alunos que não terminam a educação obrigatória é muito mais alta que a média geral (Idem, 2004, p. 23).

Apesar da vasta discussão que se estabeleceu sobre esse aspecto, o debate foi intensificado e ampliado nas décadas de 70 e 80 nos estudos brasileiros, que imprimiram um enfoque mais multideterminado e, a partir daí, foram traçadas diferentes perspectivas a respeito dos estudos sobre esse fenômeno. Dessa forma, o fator social passou a ser apenas um, entre outros olhares possíveis para se pensar a complexa questão do fracasso escolar. Martinelli (2006) realizou uma revisão que permitiu encontrar pesquisas que apontam para diferentes fatores como influenciadores do baixo desempenho escolar, como a cognição do aluno, ou mais especificamente a inteligência, problemas relacionados aos processos cognitivos superiores, como o funcionamento da atenção e da percepção e também estudos envolvendo aspectos sociais baseados na realidade cotidiana dos alunos brasileiros, desde as condições socioeconômicas até aspectos culturais desses indivíduos, além dos comportamentais e afetivos. Assim, alguns autores passaram a focar suas pesquisas em fatores de ordem interna, como os afetivos (Miras, 2004; Santos & Graminha, 2006) e

cognitivos (Lisboa & Koller, 2004), como possíveis fatores que interferem direta ou indiretamente no desempenho escolar dos alunos.

Os estudos têm demonstrado que pensar o baixo desempenho implica em considerar o sujeito em sua totalidade, uma vez que esse se encontra sob a influência tanto de agentes externos quanto internos. Tal constatação indica dois olhares diferenciados para o mesmo fenômeno, sendo que ambos atuam sobre o desempenho escolar e são relevantes para se entender melhor sua complexidade. Portanto, embora considerando esses diferentes olhares, mas com o intuito de viabilizar o presente estudo, optou-se por focar a análise no indivíduo, considerando, por um lado, uma característica intrínseca do aluno, – por entender que ele é dotado de subjetividade e se diferencia dos demais indivíduos e, por isso, deve ser olhado de forma individualizada – e, por outro, buscou-se olhar para esse indivíduo considerando também o olhar do outro sobre ele.

Partindo dessa perspectiva de análise, é importante destacar que, por influência da Psicologia Cognitiva, durante muitos anos os pesquisadores se detiveram a estudar aspectos intrínsecos e individuais dos alunos, mas voltados à inteligência e aspectos relativos à memória, atenção, processamento da informação entre outros. Esse pensamento alimentou pesquisas a respeito das habilidades cognitivas e linguísticas de crianças e adolescentes. Com respeito às habilidades emocionais, Roazzi, Federicci e Wilson (2001) afirmam que até 2001 os estudos nessa área encontravam-se num estágio inicial, na busca por uma melhor compreensão das influências dos aspectos afetivos e emocionais no comportamento da criança.

Segundo Miras (2004), a dimensão afetiva e emocional do aluno esteve em segundo plano nas pesquisas psicoeducacionais sobre aprendizagem nas últimas décadas, pois mantinham seus olhares somente para o estudo dos aspectos cognitivos decorrentes do processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, a autora comenta que vem crescendo a quantidade de pesquisas que destacam a necessidade de considerar as influências das interações entre as dimensões afetivas do sujeito e o contexto educacional em que ocorrem.

Santos e Graminha (2006), por exemplo, realizaram uma pesquisa que analisou se problemas de ordem emocional e comportamental estariam associados ao baixo desempenho escolar. O resultado desse estudo afirmou o discurso de que o baixo

desempenho escolar está fortemente ligado a problemas de ordem emocional e comportamental.

Cia e Barham (2009), por sua vez, desenvolveram um estudo que avaliou a relação entre o desenvolvimento psicoemocional e o desempenho escolar de crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Os resultados obtidos pela pesquisa demonstraram que, além de saber se relacionar com os pares, é preciso também que a criança não apresente problemas no comportamento. Sendo assim, as autoras constataram que o desempenho escolar também é influenciado pelo comportamento das crianças, ou seja, quanto mais negativo o comportamento, menor o rendimento escolar, e, conseqüentemente, mais prejudicado o relacionamento com os pares. Os estudos de Santos e Graminha (2006) e Cia e Barham (2009) são exemplos que reforçam a ideia de que existem diversos fatores que podem influenciar negativamente o desempenho escolar.

1.2 Desempenho Escolar e relações com Competência Social e Empatia

(...) é impossível negar que o homem é inevitavelmente um ser social e é confrontado com diferentes pontos de vista por meio da interação com seus pares. O aspecto socioafetivo é considerado, nos estudos sobre dificuldades de aprendizagem, uma das cinco grandes áreas em que qualquer tipo de aprendizagem gira ao redor logo, é um dos fatores que pode estar relacionado às dificuldades de aprendizagem (Sisto & Martinelli, 2006, p.17).

Como foi apresentado anteriormente, historicamente os problemas relacionados ao desempenho escolar foram estudados em diversas áreas do conhecimento, e diferentes perspectivas foram analisadas na tentativa de compreender essa realidade presente em nosso sistema educacional. Influências de fatores psicológicos, cognitivos, orgânicos, físicos, sociais, econômicos, familiares e escolares têm sido analisados. Dentre esses fatores existem duas variáveis relativas ao campo da Psicologia Sócio-Cognitiva, que têm sido apontadas como diretamente relacionadas com o desempenho escolar e que serão estudadas no presente trabalho. As variáveis dizem respeito a dois dos componentes das competências sociais – às interações sociais e à empatia. No Brasil, não são comuns estudos que se propuseram a analisar essas variáveis e é mais difícil ainda encontrar pesquisas

relacionando-as com o desempenho escolar. É sabido que é na escola que as principais relações sociais acontecem e é por meio dessas relações, positivas ou negativas, que o indivíduo desenvolve suas habilidades ligadas às interações interpessoais e que também influenciam no processo de aprendizagem.

A criança que, inserida nesse contexto de ensino-aprendizagem, apresenta dificuldades de desempenhar algumas funções sociais pode sofrer consequências emocionais que dificultarão o desempenho de suas atividades. Dada a relevância do outro, no contexto do desenvolvimento cognitivo e das aprendizagens, é que se destaca a importância de o sujeito não se encontrar isolado do grupo e de ser aceito (Sisto & Martinelli, 2006, p. 17-18).

Lemos e Meneses (2002) argumentam que a competência social apresenta-se como um fator fundamental no desenvolvimento humano em geral. Na escola tem o papel de auxiliar na adaptação, em relacionamentos positivos com a comunidade escolar e no rendimento em sala de aula. Por outro lado, dificuldades nessa área estão associadas a problemas diversos, como no desempenho dos alunos, podendo acarretar em dificuldades no ajustamento social ou mesmo a psicopatologias (Parker & Asher, 1987).

No ambiente educacional, as competências sociais têm ganhado uma atenção especial. Estudos na área, grande parte do acervo internacional, apontam uma forte relação entre competência social e desempenho escolar. Uma situação que está constantemente em pauta nas discussões sobre esse assunto diz respeito ao fato de as crianças que apresentam um baixo desempenho escolar normalmente serem menos aceitas pelos seus pares, diferente das que têm um rendimento escolar normal (Bryant, 1982; Gresham & Reschly, 1987). Muitas pesquisas têm mostrado que a qualidade das relações no âmbito educacional está relacionada com o desempenho escolar (Wentzel & Asher, 1995).

A necessidade em se falar dos problemas causados pela falta de competências sociais (incluindo interação entre pares e empatia) no contexto escolar refere-se ao fato de que crianças e/ou adolescentes desprovidos dessas competências são desordenados em sala de aula, perdem menos tempo concentrados numa atividade, recebem menos instrução e retornos positivos dos professores. Adicionado a isso, não se empenham em aprender com a

ajuda de seus pares, sofrem antipatia pelos professores e colegas, crescem gostando menos da escola e de aprender, entre outros fatores (Raver, 2002).

De maneira geral, como foi apresentado até então, da mesma forma que se hipotetiza haver uma interação entre interações sociais e desempenho escolar, também se acredita que exista uma relação entre esses fatores e a empatia. Estudos (Raver & Knitzer, 2002) a respeito concluíram que ser capaz de identificar as próprias emoções e das outras pessoas auxilia a criança a se adaptar na escola e a desenvolver uma vida acadêmica de sucesso. Apesar disso, estudos (Maassen & Landsheer, 2000; Cotton, 2001) constataram que adolescentes que apresentam maior competência para estabelecer relacionamentos na escola apresentam também bom comportamento social, relações interindividuais positivas, maior empatia e desempenham bem as tarefas demandadas na escola, diferentemente dos que não demonstram tais competências sócio/emocionais.

Em suma, as considerações teóricas e de pesquisas a respeito do baixo desempenho escolar no Brasil permitem diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno e, para o presente estudo, optou-se por priorizar o aluno como foco da análise, levando em consideração sua autopercepção a respeito de comportamentos empáticos e a percepção dos colegas sobre sua competência social, tema este que será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: COMPETÊNCIA SOCIAL E EMPATIA

(...) a natureza humana não é alguma coisa que existe separadamente no indivíduo, mas resultante de um grupo natural ou fase primária da sociedade. (...) É nesses grupos, onde quer que seja, que a natureza humana começa a existir. (...) Nessas relações a humanidade se realiza (Hartup, 1978, p.174).

A escola, contexto central do presente trabalho, é um local onde a convivência social ocorre paralelamente e de forma necessária ao progresso da aprendizagem. Essa convivência social pode ser verificada nas relações entre escolares, professor-aluno e entre a comunidade escolar. Tal contato interpessoal requer diversas habilidades para que seja efetivo e coopere com o bem estar das pessoas. Uma dessas habilidades é a empatia, constructo também analisado na presente pesquisa e muito importante para o desenvolvimento do respeito e cooperação mútua.

2.1 Competência Social: conceituação

Em especial, na relação entre estudantes, competências sociais são imprescindíveis para um bom convívio e comportamentos socialmente aceitos em sala de aula. Em termos gerais, competência social refere-se à capacidade do sujeito adaptar-se e comportar-se favoravelmente em determinada situação, demonstrar habilidade em interações interpessoais, além de desenvolver características importantes como autocontrole, empatia, assertividade, entre outros fatores que influenciam diretamente as relações do indivíduo em seu meio social (Kliewer, 1991; Cecconello, 1999).

Na visão de Gresham e Elliott (1984), a competência social resulta de comportamentos socialmente positivos que permitam um relacionamento interindividual dinâmico e que estejam dentro dos parâmetros de comportamentos aceitáveis socialmente. Em complemento a essa ideia, Lemos e Meneses (2002) afirmam que “as crianças capazes de partilhar, iniciar interações positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir ‘por favor’, e agradecer, serão bem sucedidas nas suas relações, o que constitui uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento” (p.267).

Além de se referir, às interações interindividuais como forma de se avaliar a competência social dos indivíduos, Dodge (1985) observou dois outros componentes que, para ele, são importantes e fazem referência às competências sociais: (1) o fato de a pessoa estar atenta e receptiva em responder às incitações geradas pelo meio e (2) a habilidade de a pessoa vivenciar de forma eficaz as relações interpessoais.

As competências sociais agem tanto em âmbito social quanto cognitivo e emocional. Vaughn e Hogan (1990), por exemplo, concluíram que relações socialmente competentes incluem os seguintes componentes: utilização eficaz de habilidades sociais, ausência de comportamentos mal adaptados, cognição social apropriada e habilidade de se relacionar socialmente de forma positiva.

Crianças competentes social e emocionalmente têm uma tendência a serem mais confiantes, empáticas, comunicativas e intelectualmente curiosas (Cohen, Onunaku, Clothier & Poppe, 2005). Além disso, desenvolvem conhecimentos e habilidades para se empenharem em interações prazerosas, atividades e relacionamentos com pares e adultos (Han & Kemple, 2006), o que diminui a probabilidade de se tornarem rejeitadas e sofrerem qualquer tipo de violência, como por exemplo, o Bullying. Dessa forma, é possível perceber que o desenvolvimento de competências sociais ajuda a promover ajustamento social e individual das pessoas, além de outras capacidades necessárias para o bom convívio em grupo.

Para Kliewer (1991), crianças dotadas dessas competências têm mais facilidade em entender normas socialmente impostas, de interagir com outras pessoas e serem capazes de se autorregular emocionalmente. Nesse sentido, é necessário que a criança saiba como se comportar diante das decisões de grupos, criando uma relação de equilíbrio e trocas positivas com seus pares.

Em situações de risco, a competência social, segundo Cecconello (1999), é um fator importante na adaptação do indivíduo, pois o capacita a uma adaptação favorável. Da mesma maneira, tal competência auxilia a pessoa a enfrentar situações diversas presenciadas no ambiente. Na visão de Tyler (1984, apud Cecconello & Koller, 2000), ter um comportamento socialmente efetivo está diretamente relacionado com eventos da vida e como o indivíduo interage com eles, podendo ocorrer tanto numa resolução de problemas, quanto numa situação que envolva autorrealização. Ainda nessa perspectiva, o autor

salienta três especificidades importantes para a competência social: “(1) confiança otimista nas pessoas e no mundo; (2) autoeficácia, autoavaliação positiva, e controle dos eventos da vida pessoal; (3) iniciativa, através do estabelecimento de objetivos realistas e esforços no sentido de alcançá-los” (p.75).

Esses atributos, segundo Cecconello e Koller (2000), decorrentes da competência social, possibilitam o sujeito ter a habilidade para se engajar em relacionamentos interpessoais, construir amizades – aspecto importante desde a infância, e se desenvolver sociocognitivo-emocionalmente, ou seja, conseguir enfrentar de forma positiva situações do meio e adaptar-se a ele. Isso ocorre pela facilidade da criança em exercer novos papéis e moldar seu comportamento a diferentes contextos. A criança socialmente competente é também capaz de resolver situações conflituosas e de ter a sensibilidade em apresentar soluções eficazes para resolvê-las.

2.2 Relações entre Competência Social e Empatia

Dentre as características que se apresentam nos indivíduos com elevada competência social, a empatia é uma delas e tem papel central nos estudos sobre os comportamentos e relacionamentos entre pares, pois caracteriza a aptidão do ser humano em identificar emoções e respeitar o ponto de vista do outro, o que certamente contribui para que o indivíduo tenha comportamentos mais socialmente eficazes e aceitáveis. Para Sampaio, Camino e Roazzi (2009), ao tratar de empatia, verifica-se também a importância da identificação das emoções presentes nas relações sociais.

É sabido que, desde a infância, a criança desenvolve a capacidade de se relacionar com seus iguais e é na escola que as principais interações acontecem. A partir dos sete anos de idade ocorre um progresso na percepção da criança em relação aos seus colegas e outras pessoas ao seu redor. No decorrer dessa idade, há um reconhecimento de pontos de vistas diferentes. Essa nova perspectiva adotada pela criança permite também fazer suposições a respeito do pensamento de outra pessoa em função de uma dada circunstância, o que Flavell e Miller (1998) afirmam não acontecer até os quatro anos de idade.

No conceito de Decety e Jackson (2004), a empatia é uma competência social que diferencia seres racionais e irracionais, pois somente os racionais têm a capacidade de

tomada de perspectiva, autoconsciência, consciência do outro, flexibilidade, reavaliação da emoção, entre outras. Por sua vez, o conceito de empatia, segundo Hogan (1969), está ancorado numa personalidade caracterizada pela sensibilidade social e a habilidade de se colocar no lugar de outra pessoa em uma determinada situação. Ainda nesse contexto, Mead (1934) afirma que colocar-se no lugar de outra pessoa é a chave para o desenvolvimento moral e social. O crescimento moral é o resultado da vontade da pessoa em se colocar no lugar de outra e modificar seu próprio comportamento.

Na concepção de Cottrell e Dymond (1949) empatia é um elemento básico da interação social. Empatia, complementa Hogan (1969), é uma demonstração frequente da disposição em adotar uma perspectiva moral, de encarar as situações com um ponto de vista moral. Dessa forma, a pessoa que considera as consequências de seus atos em relação aos outros está dentro de uma concepção moral. Para Price e Achbold (1997) empatia é a habilidade de interpretarmos o mundo com os olhos e percepções de outra pessoa, experimentando outra perspectiva e referência. Essa capacidade faz parte de um processo de maturidade, que se desenvolve na medida em que conseguimos deixar nossos conhecimentos culturais natos, experiências educacionais e pessoais, valores e crenças e passar a enxergar o mundo com olhares alheios.

Sampaio, Camino e Roazzi (2009) afirmam que empatia deriva da palavra grega “*empathia*”, que significa “paixão” ou “ser muito afetado”. Esses significados denotam a ideia de uma relação entre duas pessoas. Uma pessoa pode dizer estar apaixonada por si mesma, mas o termo normalmente se refere ao ser amado, a outra pessoa envolvida na situação. Os autores ainda trazem o conceito “*Einfühlung*”, que foi traduzido por Titchener em 1909 como “*empathy*”. Esse conceito passou a descrever a capacidade do indivíduo conhecer a consciência de outra pessoa e de pensar de maneira semelhante a ela.

Segundo Wispé (1986), as pessoas passam a entender umas às outras por meio de uma “imitação interna”, que é a capacidade de conhecer a consciência de outra pessoa e raciocinar de forma análoga a ela. Essa é a base da empatia cognitiva, que está no conhecimento que o observador tem de si próprio, pois isso possibilitará a identificação dos próprios pensamentos e emoções e consequentemente os reconhecerá também em outrem. A capacidade de a pessoa entender e identificar seus próprios estados mentais é o que permitirá o conhecimento mental em outras pessoas. Essa capacidade se desenvolve no

início da infância e exerce um papel fundamental na autorregulação e na flexibilidade cognitiva. Goleman (1995) enfatiza o desenvolvimento da empatia no início da infância e, afirma que desde cedo a criança passa a se preocupar com as emoções e o pensamento dos outros, o que permite que o comportamento egoísta diminua e possibilite o desenvolvimento de ações altruístas, de cooperação e solidariedade.

Segundo Price e Achbold (1997), a capacidade de se colocar no lugar do outro se torna mais aprofundada na puberdade, onde o adolescente adquire noções cognitivas e emocionais capazes de permitirem essa experiência. Com o início das aspirações para futuros cargos profissionais, os adolescentes conseguem visualizar como seriam no lugar de um médico ou advogado, por exemplo. Nesse contexto, o adolescente se torna mais propenso a ter consciência das consequências dos seus comportamentos para com as outras pessoas e também é capaz de imaginar o sofrimento decorrente de seus atos nessa outra pessoa. Ainda para os autores, o desenvolvimento ético e intelectual de um indivíduo é um fator que influencia na habilidade de empatizar com outra pessoa, e mais ainda se essa outra pessoa corresponde similarmente com esse desenvolvimento. A maturidade faz parte integrante no processo, pois o adolescente ao conseguir perceber a humanidade em sua unidade, terá maior probabilidade de empatizar em maior proporção com outros seres humanos. Em suma, a empatia é um fenômeno que faz parte de um processo natural do ser humano que se desenvolve através da maturação.

Zoll e Enz (2006) afirmam que o termo empatia passou a ser muito mencionado a partir do século XX, ao se tratar das relações interindividuais, sendo abordado de forma cognitiva e afetiva. A empatia cognitiva, citada anteriormente, analisa os mecanismos utilizados pelo observador na busca por compreender o ponto de vista de outra pessoa. Para que isso aconteça é preciso que o observador preste atenção nos sinais de expressão gerados por determinada situação no observado, para poder entender suas reações. A capacidade de o observador compreender o que o outro está expressando parte do pressuposto de que ele já tenha uma bagagem emocional que o habilite a identificar que tipo de emoção está sendo observada.

A empatia afetiva, nesse caso, refere-se ao processo em que emoções (conscientes ou inconscientes) do observador emergem devido à percepção do estado em que se encontra o observado, no que diz respeito a emoções, pensamentos e atitudes. Dessa forma,

a empatia afetiva pode ser resultado da empatia cognitiva, em que um dado comportamento acaba transferindo emoções de uma pessoa para outra. Para alguns estudiosos, empatia significa reconhecer o sentimento do outro, as causas dele, e ser capaz de participar dessa experiência emocional sem fazer parte dela (Keen, 2007). Por outro lado, Halpern (2003) afirma que a empatia é vista como uma habilidade aprendida ou uma atitude vivida, que pode ser utilizada na tentativa de se relacionar, comunicar e entender experiências ou sentimentos de outra pessoa. A autora ainda argumenta que o ato de empatizar pode também ser apenas uma experiência decorrente da percepção emocional em outra pessoa e não decorrente de estados mentais preestabelecidos. Essa abordagem vê a empatia afetiva como uma simples sensação não verbal ao se deparar com o estado emocional de outra pessoa.

Pesquisas apontaram que, para ocorrer o desenvolvimento emocional, importante nas relações sociais da criança, é necessária a aquisição de algumas capacidades, como por exemplo: identificar e entender os próprios sentimentos; compreender os estados emocionais em outras pessoas; saber administrar emoções fortes e suas expressões; autorregulação do comportamento; saber manter relacionamentos, entre outros (Boyd et al., 2005). Ainda para os autores, as crianças menores aprendem gradativamente a identificar seus próprios sentimentos, associando-os a formas verbais que possibilitam identificar nos outros os mesmos sentimentos. Por consequência, passam a desenvolver empatia. Quando a criança cresce, adquire a capacidade de administrar esses sentimentos e consegue se esquivar de sentimentos de ansiedade, tristeza e frustração, por exemplo. Essas capacidades cooperam para a promoção de comportamentos positivos que se iniciam desde a infância e se estendem até a vida adulta.

Segundo Goleman (1995), essas habilidades podem também auxiliar na inibição da raiva em situações que envolvam conflito ou frustração entre pares. O empenho em entender o comportamento de outra pessoa envolvida em um conflito possibilita a redução da intensidade da frustração, ocasionando uma tentativa de entendimento e diálogo. Na concepção de Pitcl e Provance (2006) é possível identificar quando uma criança apresenta dificuldades nas experiências emocionais. Casos de agressão e mau comportamento são indícios de um pobre funcionamento social e emocional. Essa dificuldade por parte da criança poderá acarretar em problemas de relacionamento e também em dificuldades de

aprendizagem. Um relacionamento empático é crucial no compartilhar de ideias, resoluções de problemas, comunicação efetiva e prevenção de conflitos (Pedersen, 2008).

Harris (1996) afirma que a origem da busca em compreender os sentimentos em outras pessoas não é certa. Para ele, essa busca deveria ser um estado natural do ser humano, e na criança é um ponto de partida no entendimento do estado mental do outro. Para a criança, a tarefa de identificar uma emoção se torna simples ao contemplar uma expressão facial de que tem conhecimento. A primeira etapa na compreensão dos sentidos das outras pessoas passa pelo reconhecimento das emoções.

Em 1968, Feshbach e Roe, afirmaram que as pesquisas sobre empatia em crianças de seis e sete anos eram escassas e que nesta fase, em que as crianças frequentam a escola, passam a ter comportamentos empáticos a partir de um processo de identificação e projeção, por modelagem, que aumenta de acordo com a percepção da criança em relação ao sentimento de outra. Mehrabian e Epstein (1972) e Bryant (1982) defenderam da mesma forma que os comportamentos empáticos são emoções vicárias, ou seja, são muitas vezes imitações das emoções observadas nos outros, em resposta à percepção de experiências emocionais em outras pessoas.

Para Hoffner e Badzinsky (1989) a identificação das emoções evolui com a maturidade, como, por exemplo, aos dez anos a criança é capaz de indicar situações em que um indivíduo sentirá orgulho, gratidão e culpa; e em outros, ainda nessa idade, será capaz de identificar emoções como alívio e decepção. As emoções mais simples (alegria e tristeza) são de fácil percepção nos anos anteriores, o que demonstra uma progressão nessa capacidade de desenvolver empatia, ou seja, percebê-las nos demais. Essa evolução ocorre na medida em que a criança identifica uma expressão facial, e isso ocorre normalmente aos seis anos de idade, ou quando percebe a ação de determinada situação sobre a emoção de outra pessoa, o que ocorre aos oito ou dez anos de idade.

Na concepção de Palácios, González e Padilla (2004), da mesma forma que o reconhecimento das emoções vai se tornando mais apurado com o avanço da idade, assim também se pode dizer que nas idades iniciais a empatia adota formas simples como quando o bebê chora ao ver outro chorando. Já nas idades mais avançadas, a criança empática é capaz de vivenciar e perceber uma quantidade vasta de emoções, consequência do entendimento de como elas se manifestam e também de como se colocar no lugar de

outrem. Na adolescência, a empatia alcança um nível de abstração maior. O sujeito é capaz de se compadecer da doença do colega ou reagir de forma empática mediante uma situação de injustiça, por exemplo. Ainda para os autores, o avanço das idades possibilita observar uma evolução na empatia, isto é, na habilidade de, ao observar outra pessoa, ter a capacidade de perceber diferentes emoções e vivenciá-las. Os mesmos autores argumentam que “a empatia está situada na encruzilhada da compreensão e do afeto, e começa a se desenvolver desde muito cedo” (p.272).

Veiga e Santos (2011) complementam os pensamentos acima expressados – que mostraram ideias decorrentes de décadas passadas, mas que foram importantes para um aprofundamento a respeito do conhecimento da empatia –, ao argumentar que para entender o que é empatia, em seu conceito amplo, é preciso que os três componentes (cognitivo, afetivo e comportamental) sejam apresentados. O componente comportamental está relacionado a uma reação (verbal/não verbal) do indivíduo em relação à percepção do sentimento no outro, um exemplo comum nesse caso é o consolo. Essa compreensão expressa a capacidade de entender que é por meio de comportamentos empáticos que se desenvolvem sentimentos sensíveis em relação ao outro, e inclui sentimentos como a compaixão, o interesse pelo bem estar alheio, e até mesmo altruísmo.

2.3 Empatia: um constructo multifacetado

Empatia é um constructo multifacetado, ou seja, contém múltiplas características e atributos e, por isso, permite diferentes olhares no estudo desta variável. Além disso, a natureza multidimensional da empatia possibilita a pesquisa em diversas áreas e contextos. Neste trabalho, a ênfase no estudo da empatia não estaria centrada no seu processo de desenvolvimento e sim na identificação pessoal de comportamentos empáticos, embora se reconheça a importância de estudos pautados na busca de elementos que permitam compreender como se desenvolvem esses comportamentos.

Estudos na área da saúde, na clínica, entre outros contextos que envolvem a convivência social, são facilmente encontrados na tentativa de identificar os benefícios para as relações sociais do estudo desta variável. Assim como em outras áreas, no contexto educacional, que está permeado por inúmeras possibilidades de interação social,

comportamentos empáticos exercem a função de suporte sócio/emocional, que desempenha nos alunos capacidades de se sensibilizar com seus pares, tomar decisões favoráveis em relação ao grupo, engajar-se em atividades sociais positivas, formar amizades e adaptar-se em situações estressantes (Howes et al., 1994), o que se acredita contribuir para que as interações sejam mais frequentes e de melhor qualidade.

Muitos estudos vêm sendo feitos no campo da Psicologia e das Ciências Sociais na busca de uma maior compreensão do processo de desenvolvimento dessas capacidades, geradas pela empatia, procurando entender como as pessoas se colocam numa situação alheia. Carl Rogers (2001), por exemplo, estudou empiricamente os processos no campo clínico e descobriu que as relações empáticas não eram apenas o ato reflexo do comportamento visto no outro, mas sim um elo cognitivo-afetivo entre duas ou mais pessoas, o qual possibilita o envolvimento de suas vidas privadas, de forma sensibilizadora e afetiva.

Nos Estados Unidos, os estudos na área da psicoterapia apontaram Carl Rogers como um importante precursor na utilização do termo empatia em seus estudos, especificamente no trabalho junto a clientes, que relataram as situações vivenciadas. Dessa forma, o autor tratou da importância em adquirir sensibilidade para procurar entender como seus clientes se sentiam mediante ocasiões do dia a dia. Essa atitude permitiu que pensasse no conceito de empatia como uma ação de “se colocar no sapato de outra pessoa” (Rogers, 1975 apud Price & Archbold, 1997, p.106).

Segundo Davis (1980), as teorias sociais já discutem a respeito de assuntos que englobam o ato da responsabilidade com a experiência de outra pessoa há mais ou menos 200 anos. Desde o início dos estudos, a natureza multidimensional desse fenômeno tem sido reconhecida. Hoje em dia, a ênfase no estudo da empatia tem se voltado para a explicação de como ocorre este “compartilhamento” (Lipps, 1926) de emoções.

Tal desenvoltura pode ser utilizada de forma positiva nas relações sociais (diminuir problemas sociais, emocionais, familiares...) ou de forma negativa (prejuízos nas relações sociais e até exclusão da sociedade). Essas deficiências, segundo Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005), são consequências de distorções na percepção, bem como problemas envolvendo a regulação e autocontrole emocional, podendo resultar num comportamento agressivo.

Na década de 60, a Psicologia Social investigou a relação da empatia com termos como: simpatia e compaixão. Buscavam desvendar por que as pessoas desenvolvem aspectos altruístas que motivam a colaboração entre pessoas em suas relações sociais e qual seria o papel da empatia nessa relação. Davis (1980) aponta que a partir do final da década de 70 muitos teóricos se preocuparam em enfatizar a especificidade de qual aspecto a respeito da empatia estava sendo analisado. Estudos mais recentes têm mostrado a importância de examinar, sempre que possível, aspectos emocionais e cognitivos conjuntamente. Coke et al. (1978) e Iannotti (1979) afirmam que muitas pesquisas utilizando esta estratégia têm gerado bons resultados. Feshbach (1976) e Hoffman (1977) acreditam que esses dois componentes são influenciados mutuamente e não é possível entender como algumas pesquisas tentam se concentrar em aspectos que excluam um deles.

Para Davis (1980) essa perspectiva multidimensional no estudo da empatia não tem recebido muita atenção e, por isso, medições dessa natureza não têm sido muito desenvolvidas. Apesar disso, algumas medições de empatia foram desenvolvidas ao longo dos anos e algumas abordaram os itens emocional e cognitivo. Hogan (1969), por exemplo, criou uma escala combinando resultados dos dois fatores. Mehrabian e Epstein (1972) desenvolveram uma escala contendo basicamente fatores ligados à empatia emocional, mas, em alguns casos, foi possível perceber avaliações envolvendo empatia cognitiva, mais uma prova de que os dois itens juntos são praticamente indissociáveis.

Outro instrumento uniu as qualidades emocionais e cognitivas em uma única escala (Feshbach & Roe, 1968) para analisar a empatia em crianças. Essa escala se destacou por ser um instrumento aplicado numa situação de caráter intervencional. Para isso, foram utilizadas figuras de crianças em diversas situações e circunstâncias. Os participantes da pesquisa precisavam então observar e relatar como se sentiam no lugar daquelas crianças. Dessa forma, foi possível perceber que o significado da empatia não se restringe apenas em identificar emoções, mas também, como já foi abordado, de se imaginar na experiência do outro. Esse instrumento avaliativo possibilitou também verificar que crianças do mesmo sexo demonstraram mais empatia do que em comparação ao sexo oposto. A constatação está de acordo com a teoria geral que atribui a semelhança na previsão do comportamento social, isso pôde ser visto também no estudo de Bryant (1982).

Pesquisas na área da Psicologia do Desenvolvimento, por sua vez, também têm se interessado em investigar como a empatia influencia nas perspectivas das crianças. Para isso, apoiaram-se em instrumentos avaliativos destinados a compreender se realmente as crianças estavam atribuindo corretamente as emoções nas outras pessoas. Essa proposta de investigação baseia-se nos estudos darwinistas, que propõem uma base universal para as expressões emocionais. Darwin (2000) encontrou semelhanças nas expressões de povos diversos. Ele acrescenta em suas descobertas a afirmação de que mesmo o bebê reconhece de forma instintiva o significado de uma expressão facial e essa expressão produz uma reação emocional no bebê.

Outras pesquisas interessantes dessa abordagem foram feitas por Izard (1980), por exemplo, que analisou diferentes movimentos faciais em bebês (1 a 9 meses) e, a partir disso, emoções ditas básicas puderam ser observadas, como: alegria, tristeza, surpresa, interesse, medo, desdém, zanga e nojo. As emoções foram codificadas para que houvesse uma comparação das diferentes expressões. Por exemplo, a expressão emocional de surpresa, segundo Harris (1996), seriam sobrelanceiras arqueadas, olhos arregalados e boca aberta. Pesquisas dessa natureza (Darwin, 2000; Izard, 1980) nem sempre conseguiram alcançar o resultado esperado, em especial por estar lidando com bebês, mas o importante foi perceber que os bebês tendem a reagir às emoções de forma positiva ou negativa em circunstâncias apropriadas.

As colocações de Darwin (2000) e Izard (1980) foram comprovadas em seus experimentos sobre a existência de emoções inatas nas crianças. No entanto, como afirma Harris (1996), a questão do reconhecimento em outras pessoas ainda é uma incógnita, pois é possível que os bebês sejam bons imitadores, existem estudos a respeito disso, e é provável também que bebês novos não sejam capazes de entender o significado existente por trás de um sorriso ou de uma expressão zangada, por exemplo. Serão necessárias, então, mais pesquisas nessa área para descobrir quão sensíveis os bebês são a expressões sentimentais.

Estudos mais recentes na área da neurociência têm revelado que a capacidade do ser humano em reconhecer expressões de raiva, tristeza ou alegria possibilita entender que os múltiplos sistemas cerebrais existentes reagem também de forma diferenciada para cada emoção. Damásio (2000) afirma que “o estudo de pacientes com doenças neurológicas e

lesões cerebrais focais produziu alguns dos resultados mais relevantes nessa área” (p.86). Os resultados apontaram que o cérebro produz emoções num número limitado de regiões corticais. A maioria localiza-se na região subcortical, abaixo do córtex cerebral e sua principal localização é na região do tronco cerebral, do hipotálamo e do prosencéfalo basal. Essa região é conhecida por sua importância na coordenação das reações emocionais e por participarem em graus variados do processamento de diferentes emoções.

Essas constatações, segundo Damásio (2000), acontecem porque as emoções têm padrões distintos e assim ativam diferentes locais no cérebro. Por exemplo, estudos em laboratório demonstraram que uma região cerebral chamada ‘amígdala’ é indispensável para reconhecer expressões faciais de medo. Perceberam que o medo era condicionado por essa região e analisaram os circuitos envolvidos no processo. Constatações deste tipo demonstram a importância de estudos na área da neurociência que se empenham em entender melhor como o cérebro reage em determinada situação em que o ser humano reconhece emoções alheias e também da forma como as expressa.

2.4 Competência Social e relações entre pares

Na escola, um dos relacionamentos mais marcantes na vida do estudante é o círculo de amigos, que em alguns casos pode até se tornar mais influente que a própria família. O grupo de amigos é formado ao longo dos anos da criança, e assim ela passa a desenvolver a consciência de que faz parte dele, que este é mais do que apenas a reunião de pessoas, e que concentra diversas características (Hartup, 1983). Dentre essas características se aponta a convivência e relacionamento frequente, proximidade nas condutas, formas de agir e um sistema de valores comum. Os alunos sentem-se parte do grupo e veem-no como componente da vivência cotidiana. O grupo divide os membros em diferentes funções e hierarquia com o propósito de trabalhar em prol de metas coletivas. A hierarquia normalmente é estabelecida de acordo com o poder de socialização dos membros. Quanto mais o indivíduo é competente socialmente, mais propício a se tornar o líder. As redes de afinidades e relacionamento entre os membros estão ligadas ao *status* sociométrico dos indivíduos.

Existem diversos métodos de investigação para analisar as relações sociais estabelecidas em sala de aula, como, por exemplo, entrevistas, autorrelatos e observações. Os mais famosos são os métodos sociométricos, que têm sido mais utilizados nesse tipo de investigação no âmbito escolar, em especial por sua facilidade de aplicação e validação empírica (Muñoz, Moreno & Jiménez, 2008).

“A técnica sociométrica criada por Moreno (1934) tem como objetivo o estudo das relações interpessoais de qualquer tipo” (López, Ferrer & Gutiérrez, 2009, p.47). Na escola, por exemplo, analisa as relações afetivas e o papel de cada pessoa segundo seu *status*. Além disso, essa técnica analisa as organizações e formações de grupos e a posição que cada membro exerce neles, por meio de preferências e exclusões relatadas pelos alunos em função de um critério preestabelecido (Pinto & Sorribes, 1996). Nesse caso, o autorrelato é a forma mais utilizada nesse tipo de análise, que pede a opinião dos alunos sobre seus colegas e que os nomeiem ordenando por primazia e repulsão de acordo com os critérios estabelecidos pelo pesquisador.

Dessa forma, a melhor maneira de se inferir o *status* sociométrico de um grupo de pessoas, no contexto educacional, tem sido analisar como estão as aceitações e rejeições entre os pares. Como forma de obter estas informações, o Teste Sociométrico permite identificar as relações estabelecidas em sala de aula indagando as crianças com quem gostariam/não gostariam de se relacionar. A partir dos dados obtidos são observados vários *status* sociais, tais como os rejeitados, os populares, os ignorados, os isolados, entre outros. Segundo Asher (1983), déficits no *status* sociométrico causam comportamentos indesejáveis socialmente e impossibilitam que o indivíduo consiga refletir sua verdadeira competência mediante os relacionamentos com seus iguais. Para o autor, a ligação entre as relações interpessoais e o *status* sociométrico é bidirecional.

Moreno (2004) afirma que o questionário utilizado no Teste Sociométrico contém pelo menos duas perguntas: uma de eleição e outra de rejeição. A partir das respostas são elaborados índices sociométricos considerando os grupos formados em sala de aula, dividindo em rejeitados e populares como dimensões independentes. Feitas as pontuações do questionário e a comparação de seus índices, é possível fazer uma classificação dos alunos em relação a seus *status* sociométricos. Para a autora, o estudo do *status* de socialização dos alunos pode ser considerado um clássico pela metodologia e técnicas

utilizadas na pesquisa das relações entre pares. Com os dados levantados, é possível delimitar as preferências e o impacto social em um grupo de pessoas e é dessa forma que se obtêm os diversos tipos de *status* sociométricos, como, por exemplo: os populares exibem maior preferência e maior impacto social; os rejeitados apresentam menor preferência e menor impacto social; os ignorados alcançam mais ou menos preferência e menor impacto social; os controversos demonstram mais ou menos preferência e maior impacto social; e por fim, os médios alcançam mais ou menos preferência e mais ou menos impacto social.

A autora ainda indaga que em relação aos adolescentes é possível perceber que os populares demonstram mais competência social e acadêmica, se relacionam melhor em grupos, desempenham habilidades cognitivas, dificilmente apresentam comportamentos agressivos e não se sentem sozinhos e excluídos. Os rejeitados estão na lista das companhias indesejáveis, e por isso, não desempenham com facilidade competência social e acadêmica, normalmente se comportam de forma agressiva e violam as regras da instituição escolar. Por outro lado, existem aqueles que apenas se excluem socialmente e consequentemente são depressivos e ansiosos, contribuindo para que permaneçam nessa posição perante a turma.

Os adolescentes ignorados, segundo Moreno (2004) são indiferentes para o grupo de colegas, não desempenham um papel importante entre seus iguais, não recebem muita atenção e são pouco notados. Normalmente são alunos pacíficos, tímidos e reservados. Procuram se envolver socialmente, mas em menor escala. Os alunos medianos não se destacam entre os colegas, não são populares nem rejeitados, mas são mais visíveis que os ignorados. Os alunos controvertidos são aqueles que apresentam um alto nível de aceitação e rejeição pelos colegas, alguns gostam deles e outros não se agradam. Esse *status* apresenta comportamentos iguais aos populares e rejeitados, podendo demonstrar tanto competência social quanto antissocial.

Estudos a respeito dos tipos sociométricos demonstraram que o *status* que se mantinha entre os alunos por mais tempo era o de rejeitado e, por isso, é considerado de risco. Isso se dá pelo fato de influenciar no comportamento do adolescente e acarretar problemas de ajustamento na fase adulta (Cillessen et al., 2000). É importante destacar que o *status* sociométrico está sujeito a mobilidades. É provável que quem faça parte do grupo dos populares pode posteriormente passar para o grupo dos rejeitados e vice-versa.

A distribuição dos *status* no interior do grupo de amigos dependerá da dinâmica interna estabelecida (Moreno, 2004). Quando um grupo se consolida, adquire características baseadas na competência social dos membros participantes o que permite observar e diferenciar os que são aceitos ou rejeitados. Essas características normalmente estão ancoradas nos comportamentos dos indivíduos, por exemplo, se eles conseguem se relacionar sem serem violentos. Para tal conclusão, é necessário identificar os comportamentos próprios dos tipos sociométricos (Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990).

Outras características importantes a serem consideradas influentes no *status* dos membros do grupo, além da competência social, é o padrão de beleza aceito pelos integrantes e também o desempenho escolar dos sujeitos, que proporcionam um prestígio e agem no impacto social com os iguais. Uma vez inserido no grupo, o indivíduo passa para a etapa de consolidação, em que a dinâmica entre integrante/grupo pode trazer mudanças tanto para essa relação quanto para o *status* em que se encontra. Pesquisas mostram que pode haver certa estabilidade no *status* sociométrico da criança desde a infância até a adolescência. Estudos de caráter longitudinal foram feitos sobre as consequências que essas experiências poderiam ter na trajetória de vida das pessoas (Schaffer, 1996).

As sequelas originárias dos *status* ignorado e rejeitado podem tomar diferentes dimensões, dependendo do tipo da interação travada pela criança ao longo dos anos. “A preocupação surge com aquelas para as quais a experiência de ser rejeitada passou a ser algo presente de maneira estável em suas vidas” (Moreno, 2004, p. 301). Por se tratar do contexto escolar, uma das consequências a se destacar é a de que o sujeito com *status* rejeitado ou ignorado, ao passar do ensino fundamental para o médio, terá pouco ou nulo apoio social na nova fase de adaptação. Nessa situação, alunos com baixa competência social geralmente são pouco aceitos pelos colegas, não permitindo que desenvolvam suas habilidades sociais, e resultando em menos oportunidades para aprender e desenvolver tais habilidades.

Esse problema, em união a outros fatores negativos já citados anteriormente, podem acarretar numa possível evasão escolar por parte do aluno (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989). Por outro lado, se permanecer na escola, poderá apresentar problemas de caráter adaptativo e disciplinar. Infelizmente, as crianças que se encontram em dada situação e que mantêm condutas agressivas são as mais propícias a se tornarem delinquentes (Farrington,

1991). Essa é uma das formas de exteriorização do problema, que em sua manifestação interior pode originar casos de depressão, ansiedade, baixa autoestima e em isolamento. Se a criança não exterioriza o problema, normalmente se torna vítima de maus tratos pelos colegas.

(...) se uma criança com estas características encontra um professor ou outro profissional que se esforça para integrá-la em um grupo, ou cai em um grupo especialmente acolhedor, conseguindo por uma outra razão estabelecer relações estreitas com os amigos, estes podem transformar-se em um fator crucial de proteção e de mudança em suas vidas (Moreno, 2004, pp. 303).

2.5 O grupo de amigos e a adolescência

Segundo Cubero e Moreno (2004), até os sete anos de idade a criança ainda não consegue perceber no amigo um suporte de apoio recíproco, a amizade nesse estágio é unidirecional. Os autores complementam que somente aos oito anos a amizade passa a ser vista de forma bidirecional, ou seja, há uma conscientização de que existem necessidades diferentes e trocas de auxílio mútuo. A partir dessa idade as trocas entre os amigos passam ao patamar da intimidade e confiança mútua e outros intercâmbios acabam fazendo parte da relação, como sentimentos, segredos, entre outros.

Até a adolescência, a família ainda é considerada o agente socializador mais importante, mas a partir dessa fase o grupo de amigos se torna o contexto socializador de maior influência. O que na infância era apenas troca de relacionamentos, como na brincadeira, na adolescência toma outra forma, envolvendo aspectos afetivos e cognitivos, resultando em comportamentos mais pró-sociais. Essas relações têm um impacto importante no desenvolvimento do adolescente. As relações sociais na adolescência, segundo López, Ferrer e Gutiérrez (2009), são mais estáveis, em especial, pelo aumento da intimidade e empatia com o grupo de amigos. As amizades influenciam no desenvolvimento cognitivo/emocional e também cooperam na adaptação aos meios de convivência.

Com o início da puberdade, os alunos passam por mudanças biológicas e sociais que influenciarão diretamente no comportamento. Na fase de transição entre o Ensino

Fundamental 1 (1º a 5º ano) e 2 (6º ao 9º ano), há a probabilidade de ocorrerem problemas com a adaptação à escola, pois os alunos passam a ter muitos professores, o que estimula a sensação de falta de suporte e cuidado por parte dos docentes (Wentzel, 1994).

Outra mudança significativa nessa fase é a relação com os pares, quando os adolescentes encontram-se num afastamento da dependência emocional parental (Steinberg & Silverberg, 1986). Essa relação pode apresentar tanto riscos como benefícios, pois influências negativas poderão acarretar em comportamentos problemáticos e agressivos. Por outro lado, se essa relação resultar num suporte emocional, o comportamento do adolescente será mais focado em objetivos responsáveis, como ajudar o próximo, por exemplo, (Wentzel, 1994; Harter, 1996). Assim considera-se que observar e intervir nas relações entre pares na adolescência, possibilitando a percepção de valores e normas sociais necessárias para um bom convívio e o desenvolvimento de competências sociais, é fundamental.

Embora não se negue a importância dessas relações no desenvolvimento do indivíduo, teóricos da Psicologia nem sempre são concordantes entre si quanto ao pensamento destas relações no desenvolvimento individual. Piaget (1932) frisa que esse relacionamento coopera para o desenvolvimento de uma inteligência e moral autônomas. Além disso, Sullivan (1953) afirma que acarreta também num melhor ajustamento psicológico. Por outro lado, Bronfenbrenner (1970) acredita que uma relação pobre com os adultos e uma relação intensa com os iguais faz do adolescente um ser alienado e indiferente ao contexto social. Essas relações são vistas como de risco e proporcionam uma conduta antissocial durante a adolescência. Um dos problemas comum nesses casos é o consumo de drogas.

Apesar dos autores se diferenciarem quanto ao peso destas relações no decorrer do desenvolvimento, é possível afirmar que a adolescência é uma fase fundamental nas relações sociais, em especial pela importância dos vínculos interpessoais e o ajuste psicossocial. Diversos estudos apontaram que no contexto escolar, as relações têm uma estreita afinidade com o fracasso e a evasão escolares, normalmente decorrentes de comportamentos antissociais e condutas de risco (Stormont, 2002). Por outro lado, adolescentes aceitos por seus pares “ampliam sua esfera de relacionamentos e dispõem, por

consequência, de mais recursos de apoio que se associam com um maior bem estar e ajuste psicossocial” (Cava & Musitu, 2000 apud López, Ferrer & Gutiérrez, 2009, p.46).

Na visão de Hartup (1996), as amizades na adolescência são muito importantes, pois influenciam diretamente no desenvolvimento do indivíduo através dos seguintes aspectos: (1) conhecimento e aquisição de valores e informações sobre o mundo em que vivem; (2) desenvolvimento da habilidade em perceber diferentes situações e pontos de vistas; (3) construção de uma identidade e autoconceito por meio de respostas obtidas na comparação social; (4) aperfeiçoamento contínuo de competências sociais; (5) autocontrole e autorregulação mediante impulsos agressivos; (6) continuação do processo de socialização do papel sexual; (7) em alguns casos pode ocorrer o consumo de drogas e conduta sexual de risco; (8) conscientização do nível de aspiração educacional e desempenho escolar; (9) apoio em momentos estressantes; (10) saúde psicológica e ajuste psicossocial.

Outros estudos baseados nas influências das amizades nessa fase da vida têm abordado questões em torno da importância de ter ou não amigos, que tipos de amizades estão sendo feitas e qual a qualidade dessas amizades. Em relação a ter ou não amigos, pesquisas mostram que aqueles que têm amigos são mais competentes socialmente, mais prestativos e tem maior autoestima do que aqueles que não os têm (Cava & Musitu, 2000).

As características das amizades feitas na adolescência mostram que tipos de relacionamentos estão sendo construídos. Normalmente esses grupos se definem com uma elevada homogeneidade, os membros se identificam por aspectos em comum a todos, nos quais se destacam as atitudes no âmbito escolar, as aspirações, os comportamentos sociais, a dependência e o *status* sociométrico, assim como também nos comportamentos antissociais e de risco (Dishion, Andrews & Crosby, 1995).

As condições em que se encontram as amizades influenciam na importância desses vínculos entre os membros. “A qualidade das amizades dos adolescentes se relaciona positivamente com a competência social e a autoestima, e negativamente com a sensação de solidão” (Hartup, 1996 apud López, Ferrer & Gutiérrez, 2009, p.47). Dessa forma é possível perceber o efeito duplo da amizade, por um lado pode ajudar no ajuste psicológico, social e emocional e por outro pode influenciar em aspectos relacionados à má conduta social.

Para López, Ferrer e Gutiérrez (2009) as relações de amizades e sociais em geral, no ambiente escolar, surgem de agrupamentos estabelecidos pela própria instituição e de agrupamentos informais criados pelas normas impostas pelo próprio grupo. Os autores afirmam que a identidade grupal acontece em função da cultura em que o grupo está inserido e também através dos preceitos defendidos, como a forma de se vestir, falar, se comportar, que facilitam a identificação e distinção em meio a outros grupos. Um fator importante nos grupos são as relações de poder, aspecto que merece ser destacado pela capacidade em delimitar o impacto social dos participantes. Cada membro exerce uma função específica que indica sua importância no grupo. Os mais populares ocupam cargos centrais, diferentes dos menos aceitos. Os autores ainda argumentam que os alunos menos aceitos e rejeitados por seu grupo de iguais normalmente são reconhecidos como os que se comportam de forma que desagrada grande parte dos colegas e consequentemente os mantêm excluídos da maioria das interações sociais em sala de aula.

Nos anos 80 estudos apontaram uma estreita relação entre a rejeição e a violência (Pleydon & Schner, 2001). Segundo Bierman (2004), a rejeição está associada a pelo menos uma das opções a seguir: comportamentos antissociais e agressivos, conduta imatura e elevada ansiedade. Nesse caso, os adolescentes rejeitados são facilmente caracterizados e identificados por demonstrarem os seguintes comportamentos: baixa autoestima, em especial na vida acadêmica; pouca participação nas atividades escolares; não se sentem inseridos na aula e questionam as normas estabelecidas pela escola; não conseguem desfrutar dos relacionamentos com colegas e professores; recebem feedback negativo por parte dos professores; veem a família como problemática e autoritária; e seus pais não valorizam os estudos e a escola em geral (Cava & Musitu, 2000; Greenman, Schneider & Tomada, 2009).

As pesquisas têm concentrado grande parte das análises no *status* rejeitado, e mostram que alunos rejeitados carecem da habilidade de responder adequadamente às interações interindividuais com seus pares e não se preocupam com o efeito de suas reações e com os sentimentos dos outros (Ladd, 1999; Gifford-Smith & Brownell, 2003). Dessa forma, é possível perceber a existência de algum déficit emocional e cognitivo resultante da aprendizagem de condutas inapropriadas.

“(…) O *status* sociométrico de rejeição parece estar relacionado com uma autopercepção distorcida” (López, Ferrer & Gutiérrez, 2009, p.52). Alguns podem desvalorizar sua própria competência social e, por outro lado, pode ocorrer o inverso, influenciando fortemente no processo de desenvolvimento do *status* social, acreditando apenas na sua própria autopercepção e não aceitando informações contrárias a ela (Swann et al., 1987).

Essa competência social também está relacionada à forma com que o adolescente se relaciona com o professor. Se há um bom convívio, é mais provável que não será rejeitado pelos seus iguais. No caso dos alunos rejeitados, estudos mostram que há uma desvalorização pelos professores nos seguintes aspectos: expectativas no sucesso acadêmico; cooperação nas atividades em sala de aula; entre outras (Cava & Musitu, 2000). Alunos nessas situações acabam vendo a escola como um lugar pouco estimulante e se não tiverem algum talento em que se destaquem, provavelmente abandonarão a escola ou terão uma vida acadêmica de fracasso.

De forma geral, o tema abordado até então se mostrou de grande relevância para pesquisas nas áreas da educação e psicologia, pois ao analisar o comportamento social e empático do aluno mediante os relacionamentos com os colegas possibilita considerações a respeito da importância da convivência social e do intercâmbio afetivo no cotidiano escolar. No capítulo seguinte são abordados os estudos, nacionais e internacionais, que contém associações entre as três variáveis analisadas no presente estudo e que são fruto de pesquisas em bancos de dados das áreas da psicologia e educação.

CAPÍTULO 3: REVISÃO DE LITERATURA

A partir da consulta em bases de dados de pesquisas acadêmicas relacionadas à Psicologia e à Educação, como ERIC (1990-2013), SciELO (1993-2013), PsycNET (1993-2013)⁴, entre outros, foi possível localizar alguns estudos contendo as três variáveis analisadas e as palavras-chave do presente estudo: relações entre pares, comportamentos empáticos, desempenho acadêmico e pré-adolescentes; além de outras palavras similares, como, sucesso escolar e competência interpessoal, o que permitiram ampliar o leque de possibilidades nos resultados encontrados. Na sua maioria, as pesquisas localizadas são internacionais, com destaque para os trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos onde os estudos sobre empatia e competências sociais vêm crescendo consideravelmente. No Brasil, pouco se encontra sobre a investigação da empatia nas escolas e tem sido mais corriqueiro achá-las nas áreas da enfermagem e clínica. Na busca por essas pesquisas não foi possível encontrar um estudo nos mesmos parâmetros que o presente trabalho. Localizaram-se análises das variáveis (desempenho escolar, competência social e empatia) em questão, mas os estudos se propuseram a objetivos e a faixas etárias diferentes das aqui propostas.

A triagem por estudos que analisavam competência social e empatia revelou que esses dois constructos se mostraram de grande relevância em pesquisas, especialmente no contexto internacional, nas áreas da psicologia e educação, por se tratarem de componentes importantes na investigação das relações interindividuais e suas influências no indivíduo e no grupo de iguais. A partir da procura por estudos que contém a relação entre as duas variáveis, foi possível localizar análises realizadas em décadas passadas, relevantes na contribuição a futuras pesquisas que se propusessem dar continuidade ao tema.

Na década de 80, por exemplo, alguns estudos investigaram as relações entre empatia e comportamentos pró-sociais (Eisenberg & Miller, 1987; Roberts & Strayer, 1996); e também revelaram que crianças empáticas são menos agressivas que as não empáticas (Miller & Eisenberg, 1988). Nos anos 90, Eisenberg e Fabes (1990) chegaram à conclusão de que crianças empáticas são mais sensíveis em relação aos seus relacionamentos sociais que as crianças menos empáticas. Cohen e Strayer (1996)

⁴ www.eric.ed.gov/
www.scielo.org/
psycnet.apa.org/

realizaram uma pesquisa nesta mesma época e também obtiveram resultados que ressaltaram a ideia de que crianças empáticas são menos propensas a responderem com atitudes agressivas. Miller, Eisenberg, Fabes e Shell (1996) desenvolveram um estudo que revelou que a empatia e o raciocínio moral são positivamente relacionados com comportamentos pró-sociais na convivência entre pares.

No século XXI foram realizados mais estudos envolvendo os dois constructos, em 2001, Welsh, Parke, Wideman e O'Neil desenvolveram uma pesquisa com o intuito de analisar se crianças com comportamentos pró-sociais tendem alcançar melhores desempenhos acadêmicos. Na interação com os iguais, Dunn, Cutting e Fisher (2002) investigaram a relação entre empatia e o entendimento da criança sobre o comportamento de seus pares. Essa época foi marcada por estudos que envolviam a empatia com o relacionamento e aceitação entre pares, diversos autores estudaram a relação entre empatia e a qualidade das amizades (Batanova & Loukas, 2012; Chow, Ruhl & Buhrmester, 2013); e ainda Wölfer, Cortina e Baumert (2012) realizaram um estudo que visava observar se a empatia estava relacionada com as interações sociais em adolescentes, o que permitiu aos pesquisadores postularem a noção de “empatia social” referente às relações interindividuais.

Apesar da importância das competências sociais e da empatia no funcionamento individual e social dos indivíduos, o presente estudo priorizou destacar, com mais detalhes, apenas trabalhos que investigaram essas duas variáveis relacionadas ao desempenho escolar. A partir disso, foram criados dois subgrupos contendo estudos de caráter intervencional e estudos correlacionais dentro de cada subitem a seguir.

3.1 Desempenho Escolar, Competência Social e Empatia

Estudos voltados para a análise desses três constructos e a busca da relação entre estas três variáveis revelou não serem muito expressivas pesquisas atuais abordando a relação entre elas. A seguir serão apresentados os estudos que objetivaram analisar a relação entre as três variáveis e que estão inseridos no subgrupo de caráter intervencional.

Subgrupo de caráter Intervencional

Brackett, Rivers, Reyes e Salovey (2012) buscaram investigar um possível aumento no desempenho escolar e nas competências sociais e emocionais de estudantes por meio de um programa de intervenção (RULER) infiltrado no currículo de três escolas de ensino fundamental e avaliado no decorrer de um ano letivo. O programa se resume a um currículo estruturado e designado a promover aprendizagens sociais, emocionais e acadêmicas, por meio de unidades e lições, centradas em palavras que expressem sentimentos e conceitos relacionados (Maurer & Brackett, 2004). Uma das unidades tratava de empatia. Participaram 273 alunos com idades entre 9 e 12 anos. A competência social e emocional foi avaliada por meio da aplicação de um questionário e o desempenho escolar foi avaliado mediante análise do boletim escolar no final do ano letivo. Os resultados mostraram que os alunos que participaram da intervenção alcançaram maior desempenho escolar e desenvolveram competências emocionais e sociais em algumas áreas, o que não aconteceu com os alunos sem a intervenção. Os autores ressaltam a importância de se pensar em programas que aumentem o conhecimento dos alunos sobre competências emocionais e sociais no contexto escolar.

Subgrupo de caráter Correlacional

Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman e Youngstrom (2001), analisaram se o conhecimento emocional (reconhecimento de expressões emocionais) possibilita uma previsão a longo prazo de comportamentos socialmente positivos ou negativos e se interfere nas competências acadêmicas. A amostra analisada consistia de 72 crianças (investigadas primeiramente quando estavam com 5 anos e novamente quando completaram 9 anos de idade) inseridas em famílias com desvantagem econômica. Dentre os indicadores de conhecimento emocional, a empatia foi destacada como um dos mais importantes. Primeiramente, aos cinco anos de idade, as mães responderam a um questionário a respeito do comportamento das crianças. O conhecimento de emoções foi avaliado por meio da observação, identificação e rotulação pelas crianças de emoções em figuras contendo expressões faciais (alegria, surpresa, tristeza, raiva, etc.). Posteriormente, aos nove anos de

idade, os professores avaliaram os comportamentos e o desempenho escolar dos alunos através de outro questionário. Os resultados mostraram que a habilidade de reconhecimento e interpretação de emoções pelas crianças nas faixas etárias analisadas tem efeitos em longo prazo no comportamento social e na competência acadêmica das crianças.

Pesquisas investigativas das influências de competências sociais e emocionais confirmaram uma relação direta com o desempenho escolar, comprovando a importância de se trabalhar com essas variáveis no cotidiano escolar com o intuito de aumentar a performance na aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos. Hair et al. (2006), por exemplo, realizaram uma análise com 17.219 crianças, com 5 anos de idade, que haviam acabado de entrar no Jardim de infância, com a intenção de observar de que forma as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil atuam em conjunto no ingresso da criança na escola e como elas irão prever um ajustamento social e acadêmico no final da primeira série. Essas crianças fazem parte de uma pesquisa realizada pelo Departamento de estudos Educacionais nos EUA que juntamente com o *National Center for Education Statistics* (NCES) disponibilizaram dados estatísticos a respeito de experiências vivenciadas pelas crianças nas escolas desde o Jardim de infância.

Esses dados foram utilizados na pesquisa, que passou por dois processos, a primeira análise focou nos pontos fortes e fracos das dimensões do desenvolvimento infantil (desenvolvimento físico, motor, socioemocional, cognitivo e verbal) de forma individualizada e a segunda análise utilizou os dados alcançados no primeiro estudo com o intuito de possíveis previsões de resultados na primeira série. Os resultados revelaram que as crianças que entraram no Jardim de infância com um perfil de desenvolvimento positivo em relação às suas dimensões, desempenharam melhor as avaliações em matemática e leitura até o final da primeira série, quando comparadas as que demonstraram risco em seu desenvolvimento.

Machado et al. (2008) analisaram a relação entre o conhecimento das emoções e as competências sociais (aceitação entre pares) e acadêmicas ao afirmarem que estes fatores cooperam para a autorregulação do aluno e consequentemente interferem na prontidão e adaptação escolar. O estudo foi realizado com 40 de crianças entre 5 a 7 anos de idade, e teve como hipóteses: (1) a associação das competências acadêmicas e a aceitação entre pares é permeada pelo conhecimento das emoções; (2) o conhecimento das emoções

também influencia a associação entre competência social e aceitação entre pares. Para avaliar o conhecimento das emoções foi utilizado o Teste de Conhecimento de Emoções, que consiste na identificação de diferentes emoções (alegria, tristeza, raiva e medo) ao observar fantoches que mudam de expressões faciais. Para avaliar a competência social foi utilizada uma escala que avalia a competência interpessoal dos alunos. Foram utilizadas também técnicas sociométricas de *Nomeação*; *Classificação de Escala* (os alunos deveriam classificar os colegas de acordo com quem gostaria/não gostaria de brincar) e *Comparações de Pares* (cada aluno escolhia aquele que mais gostaria de brincar possibilitando a identificação de pares diádicos). As conclusões mostraram que apenas a primeira hipótese alcançou resultados significativos.

Stan (2012) desenvolveu um estudo de caráter não-experimental com o intuito de construir um sistema que pudesse prever o sucesso dos alunos no início da escolarização em atividades que envolvem aprendizagem. Participaram 106 crianças de 6 e 7 anos de idade. A análise ocorreu a partir da investigação do nível de fatores sociais e emocionais no aprendizado escolar desses estudantes e procurou identificar o papel dos fatores acima mencionados no desempenho das atividades de aprendizagem. A autora hipotetizou que fatores sociais (cooperação, assertividade, responsabilidade, autocontrole e habilidades sociais) e emocionais (reconhecimento de emoções, expressão de emoções e controle emocional) são previsores do desempenho escolar até o fim do ensino primário. Para avaliar a competência social foi utilizado um questionário com os pais e responsáveis; para o reconhecimento de emoções foram utilizadas imagens com faces femininas expressando diferentes emoções (alegria, raiva, tristeza, medo, indiferença) e observou-se também a capacidade das crianças em expressar emoções e sentir essas emoções. Para avaliar o desempenho escolar das crianças, foram elaborados testes nas áreas de matemática, escrita e leitura. Os resultados confirmaram que o desempenho das crianças em matemática, português e comunicação estava associado de forma moderada e alta em relação aos fatores socioemocionais, em especial ao reconhecimento de emoções e expressões emocionais.

De modo geral é possível perceber que dentre as pesquisas encontradas que associam as três variáveis em questão, mesmo não sendo uma quantidade muito expressiva, os pesquisadores concordam em aceitar que o desempenho escolar tem seu melhoramento quando associado a competências sociais e emocionais (incluindo empatia), o que reforça a

ideia de que essas variáveis são importantes para a pesquisa nos campos da educação e psicologia.

3.2 Desempenho Escolar e Competência Social

A busca por relações entre o desempenho escolar e a competência social também tem suscitado o interesse de vários pesquisadores. Estudos encontrados com esses temas apontaram para o fato de que o comportamento aceito socialmente encontra-se relacionado a um bom desempenho em sala de aula. Em contrapartida, a falta de aceitação pelos pares e a ausência de competência social estão relacionados com baixos desempenhos acadêmicos.

Maassen e Landsheer (2000) desenvolveram um estudo investigativo da relação entre o *status* sociométrico e o desempenho acadêmico de 157 adolescentes (17 anos) holandeses com baixo rendimento escolar. Para avaliar a competência social foram aplicadas escalas questionando a autopercepção de competência social, qual colega era menos, mais e mais ou menos competente e quantos amigos possuíam (dentre meninos e meninas com pontuações de 0 a 6). O desempenho escolar foi avaliado através de um teste de inteligência e pelo boletim escolar, observando as disciplinas de matemática, holandês, inglês e física. Os resultados apontaram uma correlação negativa entre a autopercepção de competência social e o desempenho escolar. Diferente de outros resultados encontrados, o grupo de alunos considerados por seus colegas como mais competentes socialmente mostraram menores pontuações nas atividades em matemática e física, e os alunos com baixa percepção de competência social apresentaram os melhores desempenhos acadêmicos.

Welsh et al. (2001), por sua vez, desenvolveram uma análise longitudinal com duração de três anos para investigar a relação entre as competências sociais e acadêmicas, de 163 alunos acompanhadas da 1ª à 3ª série. A pesquisa em questão utilizou a modelagem de equações estruturais na análise e se baseou na pergunta: é a competência social que influencia futuramente o desempenho acadêmico ou vice-versa? As crianças tiveram competência social avaliada pelos próprios colegas que escolheram nominalmente qual colega gostaria/não gostaria de brincar quando ainda estavam na primeira série e depois novamente na terceira série, possibilitando uma categorização da posição social das

crianças em suas determinadas turmas. As crianças avaliaram também características comportamentais dos colegas por meio de nomeações de diferentes categorias, indicaram, por exemplo, ações possíveis de serem observadas em sala de aula, como nomear três colegas que apresentam características pró-sociais e agressivas. Os professores também avaliaram a competência social e as características comportamentais dos alunos por meio de questionários.

O desempenho acadêmico das crianças foi obtido por meio de questionários aplicados aos professores e testes de português e matemática, analisados desde a primeira série até a terceira série, que enquadraram os estudantes em níveis de satisfação e insatisfação, que possibilitou uma classificação por turma. Os professores também pontuaram a participação dos alunos em sala, com uma escala de 0–3 pontos (insatisfatório, satisfatório, acima do esperado). Os resultados mostraram que o desempenho acadêmico na primeira série influenciou na competência social na segunda série, mostrando que a performance acadêmica positiva está relacionada com a competência social positiva. Isso aconteceu da mesma forma com a competência acadêmica e social quando negativas. Essas descobertas indicaram que a competência acadêmica exerceu uma influência significativa sobre a competência social ao longo dos dois anos referentes à análise estudada.

Sobre a relação entre pares e o desempenho escolar, o estudo de Lubbers et al. (2006) investigou se as relações entre colegas em sala de aula estão relacionadas com o progresso acadêmico dos estudantes e se isso pode ser explicado pelos relacionamentos e engajamento dos alunos nas demandas escolares. Participaram 19.391 alunos com idade média de 13 anos. Para analisar o progresso dos estudantes dentro do sistema escolar foram observados os boletins dos estudantes. A aceitação entre os colegas foi avaliada por meio da aplicação de um questionário que pedia a nomeação de três colegas que gostavam mais e isso possibilitou também perceber o grupo de amigos de cada aluno. O desempenho escolar dos alunos foi verificado através de um teste de aritmética e os relacionamentos entre os estudantes foram avaliados através de uma escala. Os resultados apontaram que estudantes aceitos por seus colegas têm baixas probabilidades de se manterem no mesmo nível de ensino ou sofrerem uma regressão no sistema seriado. Embora a aceitação pelos pares esteja associada com relacionamento e engajamento escolar, essas variáveis não puderam explicar por que a aceitação entre pares estava associada ao progresso acadêmico.

McClelland, Acock e Morrison (2006) analisaram a relação das habilidades ligadas à aprendizagem (incluindo as competências sociais) com o desempenho escolar, numa análise longitudinal, que acompanhou a trajetória de 538 crianças do jardim de infância à 6ª série. Para isso foi aplicado um teste de QI que avalia a inteligência geral das crianças. Para avaliar as habilidades relacionadas à aprendizagem foi aplicada uma escala aos professores. Para avaliar matemática e leitura do jardim de infância até a 2ª série foi utilizado um questionário às crianças e para avaliar leitura e matemática da 3ª à 6ª séries foi utilizado um teste que demanda uma avaliação dos alunos pelos professores em algumas atividades de leitura e matemática realizadas pelas crianças.

Os resultados sugeriram que as habilidades relacionadas à aprendizagem (incluindo competência social) podem ser um valioso indicador de sucesso acadêmico no decorrer do ensino fundamental. Encontraram também uma grande relação entre as habilidades relacionadas à aprendizagem no jardim de infância e as disciplinas de leitura e matemática no decorrer do período do ensino fundamental.

Outro estudo de caráter longitudinal se dedicou a investigar a relação entre competência social e o desempenho escolar em 505 adolescentes de 9 a 12 anos. A pesquisa analisou como o grupo de colegas contribui para o desenvolvimento individual do aluno em seu funcionamento social e no desempenho escolar (Chen, Liu, Chang & He, 2008). Para analisar a avaliação dos colegas a respeito do comportamento social foi utilizado um instrumento de nominação de pares referentes a aceitações e rejeições em sala de aula. Os professores avaliaram a competência social e o desempenho dos alunos por meio de uma escala. Nominções sociométricas foram coletadas questionando às crianças sobre três colegas que mais gostavam de estar junto e três que menos gostavam de se relacionar. O desempenho acadêmico das crianças foi avaliado pelo boletim de notas das disciplinas de chinês, matemática e inglês. Para identificar os grupos de amigos nas classes foi utilizado um instrumento de mapeamento cognitivo e social dos alunos.

Os resultados indicaram que o desempenho acadêmico do grupo se correlacionou significativamente de forma elevada e moderada com o desenvolvimento social dos indivíduos, o que suporta o argumento da função socializadora do grupo de colegas (Cairns & Cairns, 1994; Harris, 1995). O contexto do grupo se mostrou importante no desenvolvimento social do sujeito, pois os alunos inseridos em grupos com bom

desempenho acadêmico se revelaram mais competentes socialmente, habilidosos na realização das atividades e também apresentaram menos comportamentos antissociais quando comparados com alunos inseridos em grupos com baixo desempenho acadêmico. Foi possível perceber também que as crianças com baixo rendimento escolar, inseridas em grupos com alto desempenho acadêmico, desenvolveram menos problemas sociais que os que estavam inseridos em grupos com baixo desempenho.

Sapienza, Aznar-Farias e Silvaes (2009) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi verificar as relações entre competência social, práticas educativas parentais e o rendimento acadêmico de 66 adolescentes, com idades entre 11 e 15 anos, com alto e baixo desempenho. Uma das hipóteses abordadas foi que adolescentes com alto rendimento acadêmico deveriam apresentar maior competência social que os com baixo rendimento. Para avaliar a competência social dos filhos, foi aplicado um questionário aos pais. Aos alunos foi pedido que avaliassem a si próprios, para isso, foi aplicado um instrumento de autorrelato de competência social. Em resposta à hipótese, os resultados indicaram que os adolescentes com alto rendimento acadêmico se perceberam e foram percebidos pelos pais como mais competentes socialmente, diferente dos que apresentaram baixo rendimento escolar.

Outro estudo que chamou a atenção, no contexto chinês, e que analisa a relação entre as variáveis, teve como participantes 820 alunos de 10 anos, residentes em áreas rurais da China. Os autores (Chen, Cao & Wang, 2011) propuseram investigar de que forma a sensibilidade à timidez e a insociabilidade estão associadas aos ajustamentos sociais, escolares e psicológicos. Essa pesquisa se concentrou nessa amostra por acreditar que a falta de contato com a sociedade das grandes cidades, as tecnologias e as transformações econômicas, culturais e sociais, permite que alunos tímidos, pela falta de socializações desse tipo, tenham um ajuste social e escolar sem problemas. A timidez e a insociabilidade foram avaliadas por meio de um questionário de nominação de pares. A avaliação sociométrica foi realizada questionando sobre quais seriam os três colegas com que gostam de estar e os três que menos gostam de estar juntos. Os professores avaliaram a competência social dos alunos e os problemas de aprendizagem por meio de uma escala e o desempenho escolar dos alunos foi avaliado através dos boletins escolares das disciplinas de chinês, matemática e inglês. Os resultados, em termos gerais, indicaram que alunos

moradores em áreas rurais chinesas – onde praticamente não há contato com as transformações sociais, econômicas e culturais –, sensíveis à timidez, apresentaram altos índices referentes ao ajustamento social, como na aceitação entre pares, avaliação dos professores em relação à competência social dos alunos e no desempenho escolar.

Na sua maioria, os estudos têm salientado que alunos que não são aceitos pelos colegas tendem a apresentar um rendimento abaixo do esperado na escola, como notas baixas (Wentzel, 2003; Zettergren, 2003). Por outro lado, ter amigos na escola está relacionado a um suporte no envolvimento e engajamento nas atividades escolares (Wentzel & Caldwell, 1997) e no desempenho escolar (Ladd et al., 1997). Crianças com comportamentos pró-sociais tendem alcançar melhores desempenhos acadêmicos (Welsh, Parke, Wideman & O’Neil, 2001; Lemos e Meneses, 2002). Essa questão tem bases teóricas que evidenciam esse fenômeno desde a infância até a adolescência (Ladd, 1990; Goodenow, 1993).

3.3 Desempenho Escolar e Empatia

São escassas as pesquisas relacionando desempenho escolar e empatia, pois, como afirmado anteriormente, a empatia faz parte das competências sociais e emocionais e normalmente encontra-se inserida nesses constructos. O que foi possível perceber também é que na maioria das vezes a empatia está inserida no corpo de artigos que analisam temas como competência e inteligência emocional, tornando sua localização mais difícil. Apesar disso, Cotton (2001) realizou um relatório que compilou partes de estudos que haviam investigado a respeito da empatia em crianças e jovens. A autora destacou a importância desse fenômeno na pesquisa educacional. Dentre as citações, Jones (1990) acrescentou a importância de se ter um conhecimento empático quando se quer ser um bom estudante, por se tratar da capacidade de saber se comunicar com os outros e perceber o “mundo” por meio do entendimento de outra pessoa.

Outro estudo que considerou essas duas variáveis, analisou a relação entre inteligência emocional e desempenho escolar (Lotfi Kashani, Lotfi Azimi & Vaziri, 2012) com o propósito de descobrir a necessidade de se inserir programas que desenvolvam inteligência emocional nas escolas. Nesse caso, a empatia foi incluída como um importante

aspecto da inteligência emocional e avaliada entre outros fatores por meio de um questionário de autorrelato. Participaram 100 estudantes de uma universidade Iraniana e o desempenho acadêmico foi observado de acordo com o nível de graduação alcançado até então pelo aluno. Essa pesquisa não encontrou relações significativas entre inteligência emocional e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Yalcin-Tilfarlioglu e Arikan (2012) desenvolveram um estudo que avaliou níveis de empatia no desempenho escolar de 67 estudantes inseridos em uma universidade de línguas estrangeiras. Para avaliar os níveis de empatia foi utilizada uma escala de autorrelato. O desempenho escolar foi avaliado através de testes de gramática, escritas de portfólios e testes orais. Os resultados não exibiram correlações significativas em relação ao nível de empatia dos estudantes e seu desempenho na aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar disso, os autores afirmaram que o estudo apresentou diversas limitações em termos do que foi estudado e que seria necessário ampliar o grupo de participantes, em relação as idades e níveis de proficiência, para que resultados pudessem ser verificados.

A seleção de estudos encontrados associando as variáveis empatia e desempenho escolar permitiu observar que, especialmente no Brasil, ainda não se encontram muitos dados referentes a análise conjunta dessas variáveis, porém, não se nega que elas são importantes na pesquisa no contexto educacional e psicológico. Dessa forma, considera-se importante dar continuidade em analisá-las para que novas considerações a respeito deste tema possam emergir, incluindo faixas etárias diferenciadas. Com isso, espera-se poder compreender melhor de que forma as duas variáveis podem se beneficiar mutuamente no contexto escolar.

3.4 Considerações sobre Desempenho Escolar, Competência Social e Empatia

Os estudos apresentados neste capítulo permitiram acompanhar o que está sendo pesquisado atualmente, em escala mundial, a respeito das três variáveis analisadas. No contexto brasileiro, como foi citado anteriormente, não foi possível encontrar um estudo que envolvesse a relação entre estes constructos. Além disso, pode-se observar, na relação das pesquisas revisadas, que as faixas etárias das amostras são variadas. De todas apresentadas, apenas cinco contemplam a mesma faixa etária (10 a 14 anos) abordada no

presente estudo, o que demonstra a importância da continuidade de investigações que abranjam esta faixa etária.

Selecionou-se a faixa etária de 10 a 14 anos por se entender que nesta fase os estudantes passam por duas mudanças significativas. Primeiramente, é quando há a transição de diferentes ambientes na instituição escolar. Ao passar do Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano) para o 2 (6º ao 9º ano), o aluno deixa de se relacionar apenas com um professor e passa a ter contato e receber informações de uma maior quantidade de professores, referentes às diferentes disciplinas ministradas. Fato que pode acarretar em insegurança e falta de adaptação psicossocial por parte do aluno, quando este não recebe suporte social e não apresenta competência social no convívio com os demais. A segunda questão corresponde ao fato de se tratar de indivíduos que já apresentam certa maturidade, fundamental nas relações sociais. O adolescente vê no colega um elo importante não somente na vida acadêmica, mas também fora da escola. Essa percepção, por parte do indivíduo, auxilia-o em adaptações favoráveis no contexto educacional. Assim, cresce a probabilidade de que tenha um bom desenvolvimento cognitivo e emocional.

Do mesmo modo, outro fator que também se mostrou importante para a análise deste tema na adolescência é que, ao entrar nesta fase da vida, a amizade e o relacionamento com o outro se desenvolvem de forma mais aprofundada que na fase infantil. Portanto, pesquisas como a presente podem contribuir com os profissionais que atuam com esta faixa etária.

Além das competências sociais, o estudo da empatia também se destaca ao se tratar do funcionamento social e emocional do sujeito. Entretanto, não se encontram com frequência pesquisas educacionais, em âmbito nacional, que tenham investigado tal variável. Por outro lado, estudos com esta variável concluíram sua efetividade no combate aos comportamentos disruptivos e problemas nos relacionamentos entre pares, outro motivo que faz do presente trabalho relevante para o contexto educacional brasileiro. Assim, à medida que se afirma as relações entre as competências sociais, a empatia e o desempenho escolar, também se aponta para a importância de se promover programas intervencionais que promovam essas competências desde a infância, para que se estabeleçam bases sociais e emocionais consolidadas e que poderão contribuir de forma efetiva no ajustamento psicossocial e no engajamento dos estudantes, características fundamentais para o convívio

no cotidiano escolar. No capítulo seguinte é elucidado o método realizado na presente pesquisa.

CAPÍTULO 4: MÉTODO

4.1 Objetivo Geral

Ao perceber a importância para os estudos na área educacional e psicológica de se olhar de forma integrada para o ser humano em seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais, objetivou-se no presente trabalho:

- Analisar se grupos com desempenho escolar diferentes se diferem em relação às suas percepções de empatia e às escolhas e rejeições feitas pelos pares.

4.2 Objetivos Específicos

- Avaliar o desempenho escolar dos alunos a partir das notas referentes a quatro bimestres nas disciplinas de português e matemática.

- Avaliar as eleições dos estudantes alusivas às escolhas e rejeições dos colegas com a aplicação de um questionário sociométrico.

- Avaliar a autopercepção de empatia dos estudantes a partir da aplicação de uma escala de autorrelato de empatia.

4.3 Hipóteses

- Alunos com alto desempenho escolar são mais aceitos pelos colegas, em situações de estudo e lazer, e se autopercebem mais empáticos que os com médio e baixo desempenho.

- Alunos com médio desempenho escolar são mais aceitos, em situações de estudo e lazer, e se autopercebem mais empáticos que alunos com baixo desempenho escolar.

4.4 Participantes

Fizeram parte deste estudo 217 estudantes, com idades entre 10 e 14 anos, de ambos os sexos e inseridos em escolas públicas. Destes, 138 (63,6%) em uma escola localizada em Curitiba/PR e 79 (36,4%) em Biguaçu/SC, grande Florianópolis. A amostra foi composta por 118 meninas (54,3%) e 99 meninos (45,7%) do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os participantes foram selecionados por conveniência. A Tabela 1 apresenta a caracterização da amostra em função do ano escolar cursado.

Tabela 1

Caracterização da Amostra em função do Ano Escolar cursado

Ano Escolar	N	%
6º	24	11
7º	65	30
8º	99	46
9º	29	13
Total	217	100

4.5 Instrumentos

A importância de analisar fatores ligados à empatia e o *status* sociométrico nas relações interpessoais escolares mereceu especial consideração na pesquisa no campo da psicologia cognitiva e educacional. A partir daí foram criados alguns métodos avaliativos necessários à documentação e ao levantamento de dados condizentes a esses dois fatores. No caso da empatia, e também como já foi visto no *status* sociométrico, constatou-se que a medida mais simples a se usar é o autorrelato, pois se aplica em grandes escalas e pode ser avaliado rapidamente (Falcone, 1998). O autorrelato é um instrumento de pesquisa que tem sido utilizado em muitas áreas do conhecimento, sob a forma de entrevistas, questionários, inventários e escalas, com a finalidade de obtenção de dados de pesquisa. À vista disso, a presente pesquisa se propôs utilizar dois instrumentos de autorrelato, um para a medição de autopercepção de comportamentos empáticos e outro para verificar o *status* sociométrico em adolescentes.

Para o presente estudo, selecionaram-se as seguintes variáveis e instrumentos:

4.5.1 *Escala de Empatia Infantojuvenil* (EEmpa-IJ – Kirst-Conceição & Martinelli, 2014): o instrumento proposto foi construído partindo-se da análise da literatura e de quatro escalas: Davis (1980), Bryant (1982), Zoll & Enz (2006) e o Inventário de Empatia (IE, 2008).

A escala de Davis (1980), *A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy*, foi adaptada e validada no Brasil por Koller, Camino e Ribeiro (2001) e propõe avaliar empatia cognitiva, afetiva e comportamental em adultos. Ela se divide em outras subescalas: *Empathic Concern items* – que contém itens de empatia afetiva; *Perspective-Taking items* – que aborda componentes cognitivos da empatia; *Personal Distress items* – que contém itens de empatia comportamental; e *Fantasy items* – esses itens não foram utilizados na pesquisa por se tratarem de questões que envolvem fatores culturais norte-americanos, nem mesmo nos EUA tem se dado continuidade no estudo da empatia com estas questões. A escala como um todo possibilita respostas de forma objetiva do tipo *Likert* (níveis de 1 a 5 – “não descreve-me bem” até “descreve-me bem”). A soma dos resultados das subescalas possibilitam calcular o escore total e quanto maior o nível do escore, maior o grau de empatia.

Já a escala de Bryant (1982), *Index of Empathy Measurement for Children and Adolescents*, também foi validada no Brasil por Koller, Camino e Ribeiro (2001), é uma versão adaptada das seguintes escalas: Mehrabian & Epstein (1972) – que mede empatia emocional em adultos –; Feshbach e Roe (1968) – que elaboraram uma escala que também avalia basicamente os componentes afetivos da empatia em crianças de seis e sete anos de idade; entre outras escalas que além da empatia tinham a intenção de avaliar aspectos ligados à aceitação entre pares, agressividade, entre outros fatores. Essa escala contém 22 questões que envolvem apenas empatia afetiva e é direcionada para o público infantil e adolescente. A autora segue os preceitos de que a empatia é “uma resposta emocional vicária às experiências emocionais dos outros, percebidas pelo sujeito” (Bryant, 1982, p.414). Dessa forma, construiu uma escala que avalia apenas o ato reflexo emocional do indivíduo ao observar outras pessoas. A pontuação é calculada de acordo com as respostas

“sim” e “não”, que indicam se o indivíduo é afetivamente empático ou não.

O “Inventário de Empatia” (IE) foi adaptado e estruturado por Falcone, Ferreira, Luz, Fernandes, Faria, D’Augustin, Sardinha e Pinto (2008) e avalia empatia em seus aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais em estudantes de graduação. O instrumento foi construído com base nos estudos dos seguintes autores: Hogan, 1969; Mehrabian & Epstein, 1972; Davis, 1980; Del Prette, Del Prette & Barreto, 1998, entre outros. Foram elaborados 74 itens que descrevem situações que envolvem interações sociais e enquadradas em quatro subescalas: Tomada de Perspectiva (TP), Flexibilidade Interpessoal (FI), Altruísmo (AL) e Sensibilidade Afetiva (SA), que segundo os autores retratam o caráter multidimensional da empatia. As respostas são graduadas (1-5) no formato *Likert* (nunca – sempre) e o escore é pontuado levando em consideração o maior grau de empatia demonstrado nas situações.

A quarta e última escala, de Zoll e Enz (2006), *A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children* – (QACEC), adaptada e validada em Portugal por Veiga e Santos (2011), avalia empatia de forma multidimensional e abrange aspectos cognitivos e emocionais. Também foi baseada em outras escalas: *Bryant’s Index of Empathy Measurement for Children and Adolescents* (1982), Eisenberg’s Child Report Sympathy Scale (1998), Leibetseder’s E-Skala (2001) e Garton & Gringart’s (2005). O instrumento é composto de 28 itens com respostas objetivas em formato *Likert* e destinada ao público infantil. As respostas apresentam uma nivelação (1 a 5 – discordo totalmente até concordo totalmente) que aponta um maior grau de empatia na medida em que o nível 5 for mais assinalado.

Após a análise, adaptação e formulação de novas questões para a faixa etária investigada no presente trabalho, como citado anteriormente, foi possível a proposição de uma escala piloto de autorrelato de empatia. Primeiramente, em seu formato piloto, a escala estava composta por 41 itens associados a conceitos de empatia afetiva e cognitiva direcionados a adolescentes. As perguntas se referem às percepções dos alunos em relação a situações que envolvem reconhecimento de emoções em outra pessoa, identificação de pontos de vista e opiniões alheias, entre outras que contemplam comportamentos empáticos. Um item cognitivo é, por exemplo, “quando um amigo pensa diferente de mim, procuro ouvir a sua opinião”; e um item afetivo é, por exemplo, “sinto pena de crianças que

não têm brinquedos e roupas”. As respostas foram dispostas em formato *Likert* de 4 pontos (nunca, quase nunca, quase sempre e sempre) e quanto mais o número 4 fosse assinalado, maior o grau de empatia.

A primeira aplicação do instrumento de autorrelato de empatia, referente à fase piloto da sua utilização, teve a participação de 201 estudantes inseridos em escolas públicas, de ambos os sexos, sendo 103 (51%) meninas e 98 (49%) meninos, com idades entre 10 e 14 anos, que cursavam entre a 5ª e a 9ª séries do ensino fundamental. A Tabela 2 apresenta de forma detalhada o número de alunos categorizados pela diferença de sexo e a quantidade que realizou a pesquisa de acordo com o ano escolar.

Tabela 2

Caracterização da Amostra em função do Sexo e Ano Escolar

Variáveis (sexo)	5ºano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano
Feminino	46	15	08	19	15
Masculino	59	10	06	12	11

Procedimento de Coleta de Dados

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP e foi aprovado sob o número do protocolo 09136412.2.0000.5404/2013. A aplicação dos questionários aos educandos foi realizada após a permissão da direção escolar e da autorização dos pais e responsáveis mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que os colocou a par dos objetivos da pesquisa e esclareceu a respeito da participação voluntária e do anonimato dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Nessa primeira etapa de aplicação do instrumento, foi utilizado um questionário piloto de autorrelato de empatia, que continha 41 itens, a fim de realizar a validação do mesmo e assim, num segundo momento, possibilitar utilizá-lo com um novo grupo de adolescentes. O questionário piloto de autorrelato de empatia foi aplicado pela pesquisadora em uma escola pública do interior de São Paulo, no segundo semestre de 2012, no ambiente da sala de aula e com a colaboração da comunidade escolar.

Propriedades Psicométricas do Instrumento

A partir das respostas obtidas na aplicação da escala de autorrelato piloto de empatia, foi possível identificar o grau de empatia dos adolescentes investigados e realizar a validação da escala por meio do programa SPSS, que analisou as questões que resultaram num novo instrumento com 17 questões. A análise dos dados possibilitou categorizar as questões em três fatores que receberam distintos valores referentes aos coeficientes de consistência interna (*Alfa de Cronbach*). O primeiro fator (Preocupação com o Outro) contém 8 itens, relativos à empatia afetiva, e alcançou um α 0,75; o segundo fator (Envolvimento Emocional) contém 4 itens, relacionados à empatia afetiva, e alcançou um α 0,71; e o terceiro fator (Flexibilidade Interpessoal) contém 6 itens, referentes à empatia cognitiva, e alcançou um α 0,63. A consistência interna total da escala foi de 0,790, com variância explicada de 44,57%. O instrumento revelou boas propriedades psicométricas para os fatores 1 e 2 e propriedades aceitáveis para o fator 3.

Exemplos de questões referentes aos três Fatores:

Fator 1: “Preocupação com o Outro”

- Sinto pena de crianças que não têm brinquedos e roupas.
- Quando vejo alguém em perigo, fico preocupado.

Fator 2: “Envolvimento Emocional”

- Considero-me uma pessoa de “coração mole”.
- Choro quando vejo algo triste na televisão.

Fator 3: “Flexibilidade Interpessoal”

- Quando um amigo pensa diferente de mim, procuro ouvir a sua opinião.
- Quando quero algo, procuro ver se o que quero não irá prejudicar outras pessoas.

4.5.2 Teste Sociométrico (Moreno, 1962):

O Teste Sociométrico caracteriza-se por fazer uma análise a respeito das relações interpessoais referentes a diversos grupos da sociedade, como a família, a escola, entre outros. O teste tem o objetivo de compreender a organização de cada grupo e qual o papel

dos indivíduos pertencentes. Assim sendo, realiza indagações aos participantes com o intuito de identificar indivíduos em situação de rejeição, popularidade e isolamento, com o objetivo de mapear as redes de vínculo nos grupos sociais.

Existem duas vertentes do Teste Sociométrico, o Teste Objetivo (questiona quem o indivíduo gostaria de se relacionar e quem gostaria de se afastar), e o Teste Perceptivo (que pede a justificativa das escolhas feitas no Teste Objetivo). Os resultados do teste são feitos através de um sociograma, que possibilita observar a posição de cada indivíduo em seu grupo social. A partir dessa análise, foi possível observar as relações interindividuais dos alunos das escolas pesquisadas, se interferiram no desempenho escolar e se foram/ou não consequências de relacionamentos permeados por comportamentos empáticos.

Para fim deste estudo foi utilizada a vertente do Teste Objetivo, que contempla as seguintes questões: Com quem da sua sala você gostaria de estudar/passar seu tempo de lazer? Com quem da sua sala você não gostaria de estudar/passar seu tempo de lazer? Nelas, os participantes indicaram três nomes de colegas da classe com quem gostariam de estudar, três com quem não gostariam de estudar, três com quem gostariam de passar o tempo de lazer e mais três com quem não gostariam de passar o tempo de lazer. Para as questões referentes à aceitação (estudar e lazer) foram atribuídas as pontuações 3 para a primeira escolha, 2 para a segunda e 1 para a terceira. Os mesmos valores foram atribuídos às questões relativas à rejeição (não estudar e não passar o tempo de lazer), sendo, então, 3 para a primeira escolha, 2 para a segunda e 1 para a terceira. Uma soma dos valores foi feita para cada participante, o que resultou em uma medida de aceitação para estudar e passar o tempo de lazer e outra de rejeição para as mesmas situações.

4.5.3 Desempenho Escolar: o desempenho escolar foi avaliado a partir da análise do boletim de notas dos alunos participantes da pesquisa, referentes aos quatro bimestres do ano vigente, nas disciplinas de português e matemática. Para fins de análise foi computada a média geral dos alunos nas referidas disciplinas.

4.6 Procedimento

Após a validação da escala piloto de empatia, foi possível dar continuidade ao estudo e viabilizar o segundo momento de coleta de dados, que teve por objetivo a aplicação dos instrumentos selecionados para a pesquisa: a escala de autorrelato de empatia, o questionário sociométrico e a análise do desempenho escolar dos alunos por meio das notas dos quatro bimestres em português e matemática. O recrutamento dos participantes foi realizado pela própria pesquisadora, por meio de visita às escolas. A aplicação dos instrumentos foi feita no contexto da sala de aula após a devida autorização da direção geral escolar. Aos participantes da pesquisa foi informado que os procedimentos seriam realizados de forma voluntária e anônima. A sessão de coleta de dados foi realizada coletivamente em sala de aula, em horário concedido pela direção da escola, num espaço entre 20 a 40 minutos de duração. As aplicações ocorreram no segundo semestre de 2013 em Curitiba/PR e Biguaçu, grande Florianópolis/SC.

Como procedimento necessário à pesquisa, também avaliou-se o desempenho escolar dos quatro bimestres dos estudantes nas disciplinas de português e matemática, como citado anteriormente. Para fins de análise, foi computada a média geral dos alunos nas referidas disciplinas. A partir desse escore foi possível agrupá-los, por meio da análise da distribuição dos dados em quartis, em três diferentes níveis referentes às notas alcançadas nas disciplinas. No grupo G1 (N=54; 24,9%) concentraram-se os alunos com baixo desempenho, no G2 (N=109; 50,2%) os estudantes com médio desempenho e o G3 (N=54; 24,9%) os com alto desempenho. Na tabela 3 estão discriminados a quantidade de alunos por grupo.

Tabela 3

Relação dos estudantes nos Grupos de Desempenho Escolar

Variáveis	N	%
G1	54	25
G2	109	50
G3	54	25
Total	217	100

4.7 Análise de Dados

Realizada a coleta dos dados, pôde-se dar início às análises estatísticas que foram feitas com a utilização de ferramentas do programa SPSS. Desse modo, por meio do teste de correlação de *Spearman*, buscou-se as relações entre as variáveis empatia e a medida sociométrica; por meio do teste de *Kruskal-Wallis* analisou-se as diferenças entre os grupos com relação à medida sociométrica e a empatia. Além disso, foram feitas também análises descritivas das variáveis da empatia e do questionário sociométrico. No capítulo seguinte são apresentados os resultados das análises realizadas no presente estudo.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

Este capítulo expõe os resultados obtidos a partir de análise estatística dos dados levantados no presente estudo. A apresentação dos resultados foi dividida em três seções. Primeiramente, foi feita uma análise descritiva das respostas da amostra em relação às questões da escala de autorrelato de empatia e do questionário sociométrico. Em seguida são apontadas as análises comparativas entre os grupos com diferente desempenho escolar (G1, G2 e G3) em relação à empatia e à medida sociométrica. Para essas análises foi utilizado o Teste de *Kruskal-Wallis*, que possibilitou identificar se há alguma diferença significativa entre os valores encontrados. Além disso, o teste de *Mann-Whitney* permitiu fazer comparações entre a medida sociométrica e os grupos de desempenho, dois a dois. Por fim, foram detalhadas as análises exploratórias alusivas a essas duas últimas variáveis. A análise estatística das duas variáveis foi feita por meio da análise correlacional de *Spearman*, que mediu o coeficiente de correlação (r) entre as duas variáveis. Foram considerados significantes apenas os valores iguais ou inferiores a 0,05.

5.1 Estatística descritiva da Escala de Empatia

Na Tabela 4 são apresentados os números da amostra que participou da aplicação do questionário, as pontuações mínimas e máximas, as médias e os desvios-padrão alcançados pelos participantes nos três fatores referentes à escala de autorrelato de empatia.

Tabela 4

Estatística descritiva da Escala de Autorrelato de Empatia

Variável	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Fator 1: Preocupação com o Outro	217	5	24	19,04	3,44
Fator 2: Envolvimento Emocional	217	0	12	6,13	3,25
Fator 3: Flexibilidade Interpessoal	217	3	15	10,54	2,67
Escala Geral	217	12	51	35,71	7,31

No primeiro fator (Preocupação com o Outro), com um total de 8 questões, a pontuação pode variar de 0 a 24. Nota-se que a pontuação mínima dos participantes foi 5, a máxima 24 e a média 19,04. Para esse fator, pode-se afirmar que, na maioria dos casos, os participantes responderam "sempre" às questões, e isso vem a se confirmar na média encontrada, que alcançou mais da metade da pontuação para esse fator, que é 12. No segundo fator da escala (Envolvimento Emocional), com um total de 4 questões, a pontuação pode variar de 0 a 12. Observa-se que a pontuação mínima foi 0, a máxima 12 e a média 6,13, o que demonstra que houve participantes que responderam "nunca" a todas as questões deste fator e outros que responderam "sempre". Além disso, a média obtida com as respostas dos participantes também foi levemente superior (6,13) à média 6, possível neste fator. No terceiro fator, com um total de 5 questões, denominadas de Flexibilidade Interpessoal, a pontuação pode variar de 0 a 15. A mínima encontrada foi 3, a máxima 15 e a média 10,54, confirmando também que neste fator houve participantes que escolheram "sempre" como a resposta para todas as questões do fator. A média obtida foi maior do que a possível do fator, que neste caso, é 7,5. Com relação à pontuação máxima da Escala Geral, que é de 51 pontos, percebe-se que, na maioria dos casos, os estudantes escolheram a resposta "sempre", pois a pontuação média alcançada (35,71) foi bem maior que a possível na escala, que é de 25,5 pontos.

5.2 Estatística descritiva do Questionário Sociométrico

A Tabela 5 expõe a descrição estatística das quatro questões referentes ao questionário sociométrico – estudar, lazer, não estudar e não lazer – em relação aos valores mínimos/máximos encontrados nas eleições entre os pares. Ao apresentar as pontuações mínimas e máximas de cada situação pode-se observar de que forma foram respondidas as questões deste instrumento pelos estudantes.

Tabela 5

Estatística descritiva do Questionário Sociométrico

Variável	N	Mínimo	Máximo
Estudar	217	0	26
Lazer	217	0	23
Não Estudar	217	0	31
Não Lazer	217	0	28

Os dados da Tabela 5 mostram que, dentre os 217 estudantes, ocorreram casos em que alguns não foram votados ou lembrados nenhuma vez pelos colegas para as situações propostas no instrumento. Por outro lado, pode-se afirmar que tiveram alguns alunos que foram muito lembrados pelos colegas, tanto nas variáveis positivas (estudar e lazer) quanto nas negativas (não estudar e não lazer), considerando que as salas tinham uma média de 30 alunos.

5.3 Análise comparativa dos Grupos com diferente Desempenho Escolar (G1, G2 e G3) em relação à Empatia e à eleição Sociométrica

Na Tabela 6 são apresentados os resultados da comparação entre os grupos de diferente desempenho escolar em relação aos três fatores da escala de autorrelato de empatia e à Escala Geral. Para a divisão dos grupos em três níveis distintos de desempenho escolar, utilizou-se o quartil que separou os grupos em: G1 (baixo desempenho), G2 (médio desempenho) e G3 (alto desempenho).

Tabela 6

Diferenças entre os Grupos (G1, G2 e G3) em relação à Empatia

Variável	Grupo	N	Mean Rank	<i>p</i>
Fator 1: Preocupação com o Outro	1	54	103,73	0,210
	2	109	116,30	
	3	54	99,53	
	Total	217		
Fator 2: Envolvimento Emocional	1	54	113,20	0,800
	2	109	108,81	
	3	54	105,19	
	Total	217		
Fator 3: Flexibilidade Interpessoal	1	54	116,17	0,531
	2	109	104,69	
	3	54	110,54	
	Total	217		
Escala Geral	1	54	112,51	0,748
	2	109	109,90	
	3	54	103,68	
	Total	217		

Ao observar a Tabela 6, é possível concluir que, na comparação das respostas dos grupos, não foram constatadas diferenças entre eles no tipo de resposta apresentada às questões propostas no instrumento, que avaliava a percepção de empatia pelos estudantes investigados. Na Tabela 7 podem ser vistos os resultados dos grupos em relação à medida sociométrica.

Tabela 7

Diferenças entre os Grupos (G1, G2 e G3) e a medida Sociométrica

Variável	Grupo	N	Mean Rank	p
Estudar	1	54	77,70	< 0,001
	2	109	101,35	
	3	54	155,74	
	Total	217		
Lazer	1	54	90,31	0,025
	2	109	111,81	
	3	54	122,03	
	Total	217		
Não Estudar	1	54	133,15	< 0,001
	2	109	109,67	
	3	54	83,51	
	Total	217		
Não Lazer	1	54	131,21	0,003
	2	109	107,00	
	3	54	90,83	
	Total	217		

Diferente do que foi encontrado em relação à empatia, os grupos revelaram-se estatisticamente diferentes no que diz respeito às escolhas e rejeições verificadas entre seus membros. Mais especificamente, os grupos se diferenciaram em relação a todas as situações avaliadas com o teste sociométrico. Com o intuito de identificar o local destas diferenças, foi aplicado o teste de *Mann-Whitney*, que compara grupos dois a dois. Estes resultados encontram-se nas tabelas a seguir.

5.4 Diferenças entre os Grupos (G1 e G2), (G1 e G3) e (G2 e G3) e a medida Sociométrica

A Tabela 8 apresenta os resultados das comparações dos grupos (G1 e G2) de desempenho escolar em relação à medida sociométrica. As comparações dos grupos, dois a dois, permitem identificar em que momento estiveram presentes essas diferenças.

Tabela 8

Diferenças entre os Grupos (G1 e G2) em relação à medida Sociométrica

Variável	Grupo	N	Mean Rank	<i>p</i>
Estudar	1	54	69,16	0,014
	2	109	88,36	
	Total	163		
Lazer	1	54	70,90	0,034
	2	109	87,50	
	Total	163		
Não Estudar	1	54	93,67	0,026
	2	109	76,22	
	Total	163		
Não Lazer	1	54	94,16	0,020
	2	109	75,98	
	Total	163		

Como citado anteriormente, é possível identificar na Tabela 8 que ocorreram diferenças estatísticas significativas entre os grupos G1 e G2 em relação às variáveis do questionário sociométrico. Todos os valores de *p* encontrados se mostraram significativos. Assim, pode-se afirmar que os grupos de baixo e médio desempenho escolar apresentaram diferenças na preferência dos colegas quanto a estudar/não estudar e lazer/não lazer. Ainda, pode-se afirmar que os estudantes do grupo G1, que teve o pior desempenho, foram mais lembrados por seus pares na hora de elegerem com quem não gostariam de estudar e realizar atividades de lazer. Ao contrário do G2, que foram mais lembrados como alguém que gostariam de ter como companhia para essas mesmas situações. Na Tabela a seguir são detalhadas estatisticamente as diferenças encontradas entre os grupos G1 (baixo desempenho) e G3 (alto desempenho) em relação às variáveis do questionário sociométrico.

Tabela 9

Diferenças entre os Grupos (G1 e G3) em relação à medida Sociométrica

Variável	Grupo	N	Mean Rank	<i>p</i>
Estudar	1	54	36,05	< 0,001
	3	54	72,95	
	Total	108		
Lazer	1	54	46,91	0,011
	3	54	62,09	
	Total	108		
Não Estudar	1	54	66,98	< 0,001
	3	54	42,02	
	Total	108		
Não Lazer	1	54	64,56	0,001
	3	54	44,44	
	Total	108		

Observa-se na Tabela 9 que os grupos G1 e G3 também revelaram-se estatisticamente diferentes nas diversas situações propostas pelo teste sociométrico. O grupo G3 (alto desempenho) revelou ter a preferência dos colegas tanto no que se refere a estudar quanto a realizar atividades de lazer com seus pares. Por outro lado, os estudantes do G1 foram mais eleitos quanto a não preferência dos colegas em momentos de estudo e lazer. A próxima Tabela expõe a análise das diferenças entre os dois grupos que restaram (G2 – médio desempenho; e G3 – alto desempenho), em relação à medida sociométrica.

Tabela 10

Diferenças entre os Grupos (G2 e G3) em relação à medida Sociométrica

Variável	Grupo	N	Mean Rank	<i>p</i>
Estudar	2	109	67,99	< 0,001
	3	54	110,29	
	Total	163		
Lazer	2	109	79,31	0,299
	3	54	87,44	
	Total	163		
Não Estudar	2	109	88,44	0,012
	3	54	68,99	
	Total	163		
Não Lazer	2	109	86,02	0,120
	3	54	73,89	
	Total	163		

A Tabela 10 demonstrou que apenas as situações de “Estudar” e “Não Estudar” diferenciaram os grupos. É possível afirmar que os alunos pertencentes ao grupo G3 foram os mais escolhidos pelos colegas quando indagados sobre a preferência na companhia para estudar. O grupo G2, por outro lado, foi mais lembrado para a situação de escolha de "Não Estudar".

5.5 Análises correlacionais entre Empatia e o Questionário Sociométrico

Na Tabela 11 foram detalhados os valores da análise estatística correlacional realizada por meio do teste de *Spearman*, que apontou índices de *r* e *p*, referentes às relações encontradas entre as variáveis da empatia (fator 1: Preocupação com o Outro; fator 2: Envolvimento Emocional; e fator 3: Flexibilidade Interpessoal) e as variáveis do questionário sociométrico. Esses valores servem para apontar se existem variações semelhantes entre as variáveis.

Tabela 11

Diferenças entre as variáveis Empatia e o Questionário Sociométrico

Variável	Fator 1		Fator 2		Fator 3		Escala Geral	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Estudar	0,111	0,102	0,124	0,068	0,000	0,996	0,095	0,163
Lazer	0,192**	0,004	0,207**	0,002	-0,015	0,824	0,170*	0,012
Não Estudar	0,009	0,889	0,002	0,978	-0,014	0,835	0,003*	0,966
Não Lazer	-0,004	0,948	0,018	0,790	0,008	0,910	0,013*	0,846

*correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

**correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

De acordo com os dados apresentados na a Tabela 11, foram encontradas diferenças significativas, porém com magnitudes baixas, entre os fatores 1 (Preocupação com o Outro) e 2 (Envolvimento Emocional) da escala de autorrelato de empatia e a variável “Lazer” do questionário sociométrico. Além disso, obteve-se também diferença entre os valores alcançados na correlação entre a Escala Geral de empatia e a mesma variável da medida sociométrica. Esse resultado mostra que os alunos que se autodeclararam preocupados com o próximo e que se envolvem mais de forma emocionalmente em determinadas situações foram mais votados como preferência dos colegas para companhia nos momentos de lazer.

De forma geral, os resultados obtidos com a análise estatística dos dados da pesquisa demonstraram que os grupos com diferente desempenho escolar (G1, G2 e G3) apresentaram diferenças quanto a todas as variáveis da medida sociométrica, mas não quanto às da empatia. Os resultados da análise da relação entre a percepção de empatia pelos estudantes e as escolhas realizadas pelos colegas para as quatro situações propostas no questionário sociométrico evidenciaram que nem todas as variáveis se correlacionaram. Esses resultados serão discutidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é vasta quando se trata de investigar as condições ambientais, sociais e pessoais presentes na vida dos indivíduos que podem favorecer ou dificultar a vida escolar. Esse interesse se deve em parte por ser o ambiente escolar uma das primeiras e mais marcantes formas de socialização de crianças e por se constituir como uma fonte valiosa e promotora de novas aprendizagens. Partindo dessas considerações, o objetivo do presente estudo surgiu do interesse em se analisar se alunos com diferentes desempenhos escolares, inferidos pelas médias dos quatro bimestres escolares em curso, nas disciplinas de português e matemática, se diferem entre si em relação às escolhas e rejeições dos colegas – decorrentes de nomeações sociométricas – e também em relação à autopercepção de empatia. A pesquisa seguiu pressupostos de que alunos com médio e elevado desempenho escolar são mais aceitos pelos colegas, nas escolhas em situações de estudo e lazer, e autopercebem-se mais empáticos que os alunos com baixo desempenho. Essas proposições deram base para o delineamento do estudo e direcionaram o foco na análise dos dados.

Para investigar as hipóteses do presente trabalho os estudantes foram separados em três grupos distintos, em função de seu desempenho escolar – baixo, médio e alto. A competência social, resultante das escolhas e rejeições entre pares, foi avaliada por meio de um questionário sociométrico, que selecionou os estudantes, eleitos pelos colegas, que foram preferência como companhia em situações de estudar/lazer e não estudar/não lazer. Por fim, a autopercepção de empatia dos alunos foi analisada utilizando-se uma escala de autorrelato de empatia, construída e validada para o presente trabalho, que indagava aos educandos questões referentes à preocupação com o outro, envolvimento emocional e flexibilidades interpessoais.

Pesquisas na área educacional e da psicologia reforçam as hipóteses aventadas neste estudo ao afirmarem que os estudantes com desempenho escolar satisfatório tendem a apresentar um bom relacionamento, de forma social e emocional, com seus iguais (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001; Hair et al., 2006; Machado et al., 2008; Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012; Stan, 2012).

Assim, as considerações desenvolvidas neste capítulo foram subsidiadas pela revisão de literatura apresentada neste estudo, com o intuito de buscar aproximações e

apontar aspectos que se assemelham ou se distanciam dos resultados alcançados. Com esta proposta espera-se contribuir com novas possibilidades de se pensar esse assunto e enriquecê-lo com novos dados e informações.

As hipóteses inicialmente aventadas para o estudo nem sempre puderam ser confirmadas. Sendo assim, não foi possível afirmar que os estudantes que apresentavam padrões de desempenho diferentes se diferenciaram em relação às respostas do questionário de autorrelato de empatia, ou seja, apesar de se diferenciarem em relação ao seu desempenho, autopercebem-se de maneira similar no que diz respeito a características ou comportamentos empáticos. Os dois estudos a seguir apresentaram resultados semelhantes aos encontrados neste trabalho, porém com modelos de análises diferentes. É o caso da pesquisa de Lotfi Kashani, Lotfi Azimi e Vaziri (2012), que avaliou empatia, inserida em um questionário de autorrelato que abordava inteligência emocional, e o desempenho escolar de estudantes universitários. O estudo não encontrou relações significativas entre o nível de empatia dos estudantes e o desempenho acadêmico dos mesmos.

Yalcin-Tilfarlioglu e Arikan (2012), do mesmo modo, avaliaram as relações entre empatia e o desempenho escolar aplicando uma escala de autorrelato de empatia e testes de gramática em línguas estrangeiras, também com estudantes universitários. Os resultados encontrados não apresentaram correlações significativas em relação ao nível de empatia dos estudantes e seu desempenho na aprendizagem de línguas estrangeiras. Como citado anteriormente, esses dois estudos corroboram com os resultados alcançados na presente pesquisa, porém, as faixas etárias são diferentes, o que aponta a importância de se seguir com análises dessas variáveis em diferentes idades.

Dentre os estudos que analisaram a empatia juntamente com o desempenho escolar e que encontraram relações significativas entre as variáveis, destaca-se o de Sapienza, Aznar-Farias e Silvares (2009), com um tipo de análise semelhante a desenvolvida neste estudo e que avaliou estudantes por meio de questionários de autorrelato de competência social. Perceberam que alunos com alto desempenho se autodeclararam mais competentes sociais (com autocontrole, empatia, assertividade, e capazes de resolver problemas interpessoais) do que os com baixo desempenho.

A pesquisa de Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman e Youngstrom (2001), de caráter longitudinal, também encontrou resultados que apontaram uma relação entre

empatia e o desempenho escolar. Avaliaram a empatia por meio do reconhecimento de emoções. Os autores observaram que, a longo prazo, a empatia poderia influenciar na competência acadêmica dos alunos. Hair et al. (2006) realizaram um estudo, de caráter longitudinal e correlacional, e concluíram que o prévio desenvolvimento emocional, entre outros, influencia positivamente no desempenho em matemática e leitura.

Stan (2012) fez um estudo da análise entre o reconhecimento de emoções (empatia) e o desempenho escolar e concluiu que os fatores emocionais analisados alcançaram diferenças significativas em relação ao desempenho de crianças em matemática, português e comunicação. Mesmo se tratando das mesmas variáveis, os trabalhos de Izard et al. (2001), Hair et al. (2006) e Stan (2012) optaram por abordá-las e avaliá-las de forma diferente em relação ao presente trabalho, pois se pautaram sobre uma análise do reconhecimento de emoções por meio de expressões, análise diferente da proposta neste estudo.

A pesquisa de Brackett, Rivers, Reyes e Salovey (2012), de caráter intervencional, e portanto diferente da proposta do presente estudo, implantou um programa que visava o desenvolvimento de competências sociais e emocionais no currículo de alunos do ensino fundamental. Uma das unidades abordava a empatia, que era estimulada por meio de palavras que expressassem sentimentos. Após as intervenções, o desempenho escolar foi avaliado mediante o boletim de notas dos estudantes, e no final do ano letivo foi possível concluir que os alunos que participaram da intervenção desenvolveram competências emocionais e sociais em algumas áreas e obtiveram avanços no desempenho escolar, o que não aconteceu com os alunos sem a intervenção.

Este estudo também se propôs a investigar as relações entre o desempenho escolar dos estudantes e as escolhas e rejeições feitas pelos pares. Com os resultados, foi possível afirmar que os alunos com baixo desempenho foram menos lembrados em situações de estudo e lazer, enquanto que os com médio e alto desempenho foram mais eleitos nesses dois casos. A análise dos grupos (G1 – baixo desempenho; G2 – médio desempenho; G3 – alto desempenho), dois a dois, com a medida sociométrica (estudar, lazer, não estudar, não lazer) confirmou esses resultados. Os dados analisados mostraram diferenças significativas entre os grupos com médio e alto desempenho e as variáveis “Estudar” e “Lazer”. Já os estudantes do grupo com baixo desempenho foram mais lembrados pelos colegas nas

escolhas para “Não Estudar” e “Não Lazer”. Esses resultados, como citado acima, mostraram que os alunos com desempenho mediano e alto foram preferência pelos colegas nessas situações, enquanto que alunos com baixo desempenho foram mais lembrados como alguém que não quer estudar e passar o tempo de lazer juntos.

Resultado semelhante foi encontrado no estudo conduzido por Welsh et al. (2001) – de caráter longitudinal, mas com um modelo de análise parecida com a do presente estudo –, que avaliou as eleições de pares por meio de um questionário sociométrico e o desempenho em português e matemática de alunos do ensino fundamental, em uma pesquisa de três anos. Os autores chegaram à conclusão de que os alunos com desempenho escolar satisfatório apresentaram maior aceitação pelos pares, diferente dos com desempenho insatisfatório.

Com uma abordagem similar com a deste trabalho, Chen, Liu, Chang e He (2008) avaliaram nomeações sociométricas de alunos inseridos em grupos de colegas com baixo e alto desempenho acadêmico. A análise mostrou que os estudantes com alto desempenho foram mais aceitos pelos colegas. Porém, os alunos com baixo desempenho, que participavam de grupos com colegas considerados com alto desempenho, foram mais aceitos nas escolhas dos pares em comparação com os inseridos em grupos considerados com baixo desempenho.

Diferente dos resultados apontados nos estudos acima, Maassen e Landsheer (2000) realizaram uma pesquisa em que concluíram que os estudantes apontados pelos colegas – por meio de nomeações sociométricas –, como preferência nas eleições, foram os que menos pontuaram nos testes de desempenho escolar, enquanto que os menos eleitos se destacaram nos mesmos testes.

Apesar disso, é possível afirmar que grande parte dos pesquisadores concordam com a ideia de que alunos com baixo desempenho escolar são mais rejeitados pelos iguais (Wentzel, 2003; Zettergren, 2003), enquanto os com alto desempenho são mais aceitos pelos pares (Welsh, Parke, Wideman & O’Neil, 2001; Ladd et al., 1997; Wentzel & Caldwell, 1997).

Na análise da relação entre empatia e a medida sociométrica foram encontradas, para este trabalho, diferenças entre os fatores da empatia – “Preocupação com o Outro” e “Envolvimento Emocional” – e a situação de “Lazer” do questionário sociométrico. Desse

modo, pode-se afirmar que os alunos que relataram se preocupar e se envolver emocionalmente com o próximo foram mais lembrados na escolha dos colegas, quando indagados com quem gostariam de passar momentos de lazer juntos.

A análise da literatura apontou outros estudos que também encontraram relações significativas entre esses dois constructos, todavia, com abordagens diferentes, que ressaltam a importância desses fatores nas relações interindividuais. As pesquisas de Eisenberg e Miller (1987) e Roberts e Strayer (1996) acharam diferenças significativas entre empatia e comportamentos pró-sociais. Miller e Eisenberg (1988) e Cohen e Strayer (1996) concluíram que crianças empáticas se comportam menos agressivamente que as não empáticas. Eisenberg e Fabes (1990) observaram que crianças empáticas tendem a ser mais emocionalmente envolvidas em seus relacionamentos que as não empáticas. Miller, Eisenberg, Fabes e Shell (1996) encontraram relações positivas entre empatia e comportamentos pró-sociais.

6.1 Considerações e Implicações Educacionais

Os resultados e as análises apresentadas neste estudo permitiram verificar que alguns deles foram semelhantes e outros contrários ao que a literatura tem apontado nas pesquisas atuais da área. Neste contexto, pode-se afirmar que novas pesquisas envolvendo as variáveis desempenho escolar, competência social – eleições sociométricas – e empatia são necessárias para se ampliar o entendimento dessas relações e suas implicações, tanto para o indivíduo quanto para o universo de suas relações interpessoais. Além disso, é interessante uma continuidade de estudos envolvendo as variáveis em diferentes faixas etárias e escolaridades para que se possa conhecer de forma mais ampla e aprofundada o funcionamento individual de cada uma delas e em relação com as outras, o que abre espaço para futuras pesquisas.

Da mesma forma, aponta-se também como primordial buscar novas evidências de validade para o instrumento de empatia proposto para este estudo, tendo em vista que é um instrumento piloto. Ainda, analisá-lo em pesquisas com outros instrumentos de avaliação e amostragem, com o intuito de buscar evidências de constructo. Os dados levantados na aplicação do instrumento mostraram que o autorrelato é uma medida que pode sofrer

influências externas no momento da resposta, pois trata-se de um relato da autopercepção do indivíduo, diferente de outros instrumentos que avaliam se o indivíduo é ou não empático. O instrumento apresentou qualidades psicométricas significativas, porém com magnitudes baixas em alguns momentos. Mesmo assim, acredita-se ser relevante dar continuidade em pesquisas com este tipo de instrumento, pois se tem encontrado outros estudos que também utilizaram questionários desta natureza e encontraram resultados semelhantes ao deste trabalho.

Vale ressaltar também a importância de dar continuidade a análises envolvendo o desempenho escolar dos educandos, pois não é possível afirmar – baseado no rendimento nas duas disciplinas investigadas neste trabalho –, que este desempenho revela a real situação de aprendizagem do aluno. Os dados analisados são decorrentes de medidas oficiais, contudo, por se tratarem de conteúdos subjetivos, podem causar certa fragilidade no resultado obtido. A complexidade do processo de aprendizagem não permite delimitar a capacidade dos estudantes e, por isso, é necessário que novos olhares sobre esse assunto sejam propostos.

Mediante tais considerações, além de se propor a ampliação da pesquisa com diferentes fatores e constructos, torna-se relevante ainda realizar investigações que contemplem um modelo mais longitudinal e intervencional, por exemplo – envolvendo as três variáveis em questão –, que permitam analisar a amostra de diferentes ângulos e avaliar se, dessa forma, novos resultados possam surgir e enriquecer o que foi encontrado no presente trabalho. Acredita-se que esses resultados suscitem importantes contribuições para as áreas da educação e psicologia, principalmente em temas ligados à vida escolar, social e emocional dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- Asher, S. (1983). Social Competence and Peer Status: Recent Advances and Future Directions. *Child Development*, 54(6), 1427-1434.
- Batanova, M. D. & Loukas, A. (2012). What are the Unique and Interacting Contributions of School and Family Factors to Early Adolescents' Empathic Concern and Perspective Taking? *Journal of Youth and Adolescence*, 41(10), 1382-1391.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment in school. *Child Development*, 66(13), 1312- 1329.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer Rejection: Developmental Processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: the role of teacher and peers. In: J. Juvonen & K. Wentzel (Orgs.). *Social motivation* (pp.199-225). Cambridge, Cambridge University Press.
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J. & Gomby, D. (2005). Promoting Children's Social and Emotional Development through Preschool Education. *NIEER – National Institute for Early Education Research* (Policy Report, March). Rutgers - The State University of New Jersey.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional, Brasília, 1996.

- Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood*. New York: Sage.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413 - 425.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York: Cambridge University Press.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D. & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2000). *La Potenciación de la autoestima em la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cecconello, A. M. (1999). *Competência social, empatia e representação mental da relação de apego em famílias em situação de risco*. Dissertação de Mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS). Porto Alegre, RS.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.
- Chen, X., Cao, R. & Wang, L. (2011). Shyness-Sensitivity and Unsociability in Rural Chinese Children: Relations With Social, School, and Psychological Adjustment. *Child Development*, 82(5), Sept/Oct, 1531–1543.
- Chen, X., Liu, H., Chang, L. & He, Y. (2008). Effects of the Peer Group on the Development of Social Functioning and Academic Achievement: A Longitudinal Study in Chinese Children. *Child Development*, 79(2), March/April, 235 – 251.

- Chow, C. M., Ruhl, H. & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of Adolescence*, 36(1), 191–200.
- Cia, F. & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de psicologia*, Campinas, 26(1), jan-março, 45-55.
- Cillessen, A., Bukowski, W. & Haselager, G. (2000). Stability of sociometric categories. In: A. Cillessen & W. Bukowski. *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp.75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S., & Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development*. (Research and Policy Report). Washington, D.C.: National Conference of State Legislatures.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32(6), 988–998.
- Coke, J., Batson, D. & McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two stage model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(7), 752-766.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2007). *Background on social and emotional learning (SEL)*. Chicago: University of Illinois at Chicago.
- Cotton, K. (2001). Developing empathy in children and youth. *School Improvement Research Series*, Close-up #13. Recuperado de <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu13.html>.
- Cottrell, L. S., & Dymond, R. A. (1949). The empathic responses: A neglected field for research. *Psychiatry*, 12, 355-359.

- Cubero, R. & Moreno, M. C. (2004). Relações Sociais nos Anos Escolares: Família, Escola, Companheiros. In: C. Coll, J. Palacios & Á, Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação* (pp.250-260). Vol. 1, Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Damásio, A. R. (2000). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo, SP: Companhia das letras.
- Darwin, C. (2000). *A expressão das emoções nos homens e nos animais*. São Paulo, SP: Companhia das letras.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1-19.
- Decety, J. & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Barreto, M. C. M. (1998). Análise de um inventário de habilidades sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3(14), 219-228.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What it is and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W. & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friendships in early adolescence: relationship characteristics, quality and interactional process. *Child Development*, 66(1), 139-151.
- Dodge, K.A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In: B. H. Scheider, K. H. Rubin, & J.E. Ledingham (Orgs.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 9-22). New York: Springer Verlag.

- Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73(2), 621–635.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131–149.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In: M. S. Clark (Ed.), *Emotion and social behavior: A review of personality and social psychology* (pp.119-150). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, S., & Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34(5), 910–924.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91–119.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L., & Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: Relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology*, 30(1), 44–55.
- Falcone et al. (2008) Inventário de Empatia (I.E.): Desenvolvimento e Validação de uma Medida Brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 321-334.
- Falcone, E.M.O. (1998). *A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários*. Tese de doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: early precursors and later-life outcomes. In: D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feshbach, N. D. (1976). *Empathy in children: A special ingredient of social development*. Invited address to the meeting of the Western Psychological Association, Los Angeles, April.
- Feshbach, N. D. & Roe, K. (1968). Empathy in six and seven year olds. *Child Development*, 39(1), 133-145.
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Fini, L. D. T. (1996). Rendimento escolar e psicopedagogia. In: F. F. Sisto, et al. *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Flavell, J. H. & Miller, S. A. (1998). Social Cognition. In: D. Kuhn, & S. Siegler (Orgs.), *Cognition, perception and language*. W. Damon (Ed.) *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, 11, 851-898.
- Garton, A. F. & Gringart, E. (2005). The development of a scale to measure empathy in 8 - and 9 - year old children. *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 5, 17-25.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Social Network. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 105–115.
- Greenman, P. S., Schneider, B. H. & Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peers rejection. Implications for children's academic performance over the time. *School Psychology International*, 30(2), 163-183.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Gresham, F.M., & Reschly, D.J. (1987). Sociometric differences between mildly handicapped and nonhandicapped black and white students. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 195- 197.
- Hair, E., Halle, T., Humen, E. T, et. al. (2006). Children's school readiness in the ECLS- K: Predictions to academic, Health, and social outcomes in the first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.
- Halpern, J. (2003). What is clinical empathy? *Journal of General Internal Medicine*, 18(8), 670–674.
- Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241–246.

- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458 – 489.
- Harris, P. L. (1996). *Criança e emoção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In: J. Juvonene & K. R. Wentzel (Eds.). *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp.11-42). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1978). Interação com companheiros e organização social. In: P. H. Mussen (Org.). *Carmichael: Psicologia da criança* (pp.171-177). Socialização II, Vol.9. Editora da Universidade de São Paulo, SP.
- Hartup, W. (1983). Peer relations. In: P. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Volume Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp.103-198), (4th ed.). New York, NY: Wiley.
- Hartup, W. (1996). The company they keep: friendship and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Hoffman, M. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. In C. B. Keasey (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 25). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Hoffner, C. & Badzinski, D. M. (1989). Children's integration of facial and situational cues to emotion. *Child Development*, 60(2), 411-422.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.

- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K. & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: The influence of peers. In: J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.). *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp.313-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Iannotti, R. (1979). *The elements of empathy*. Paper presented at the Biennial meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.
- Izard, C.E. (1980). The emergence of emotions and the development of consciousness in infancy. In: J.M. Davidson & R.J. Davidson (Eds.). *The psychobiology of consciousness* (pp.193-216). New York, NY: Plenum Press.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *American Psychology Society*, 12(1), 18-23.
- Jennings, H. H. (1973). *Sociometry in group relations: a manual for teachers*. Greenwood Press, Publishers, Westport, Connecticut.
- Jones, B. F. (1990). The New Definition of Learning: The First Step to School Reform. *Restructuring to Promote Learning in America's Schools. A Guidebook*. Elmhurst, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press.
- Kirst-Conceição, A. C. & Martinelli, S. C. (2014). Escala de Empatia Infantojuvenil – EEmpa-IJ. *Avaliação Psicológica*, 13(3), 351-358.

- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: relations to competence, type A behavior, monitoring, blunting, and locus of control. *Developmental Psychology*, 27(4), 689-697.
- Koller, S. H., Camino, C & Ribeiro, J. (2001). Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 18(3), 43-53.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp.274-305). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. W., Kochendorfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct correlational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Leibetseder, M., Laireiter, A. R. & Köller, T. (2001). E-Skala: Fragebogen zur Erfassung von Empathie – Beschreibung und psychometrische Eigenschaften. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22(1), 70-85.
- Lemos, M. S. & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274.
- Lima, B. (2003). *Teoria e prática do sistema* (02 jan). Folha de São Paulo, SP: Cotidiano, C3.

- Lipps, T. (1926). *Psychological studies*. Baltimore: Williams and Wilkens.
- Lisboa, C & Koller, S. H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.201-224). Petrópolis, RJ: Vozes.
- López, E. E., Ferrer, B. M. & Gutiérrez, T. I. J. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicologia Educativa*, 15(1), 45-60.
- Lotfi Kashani, F., Lotfi Azimi, A., & Vaziri, Sh. (2012). Relationship between Emotional Intelligence and Educational Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1270 – 1275.
- Lubbers, M. J. et al. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44(6), 491–512.
- Maassen, G. H., & Landsheer, J. A. (2000). Peer-perceived social competence and academic achievement of low-level educated young adolescents. *Social Behavior and Personality*, 28(1), 29-40.
- Machado, P. et al. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências acadêmicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 24(3), 463-478.
- Marchesi, Á. & Pérez, E. M. (2004). A Compreensão do Fracasso Escolar. In: Á. Marchesi & C. H. Gil. *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural* (pp.17-33). Porto Alegre: Artmed.

- Martinelli, S. C. (2006). Fracasso escola: um olhar sobre a relação professor-aluno. In: F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.). *Afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor.
- Maurer, M., & Brackett, M. A. (2004). *Emotional literacy in the middle school: A 6 step program to promote social, emotional, & academic learning*. Port Chester, NY: National Professional Resources.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324–344.
- Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology*, 32(2), 210–219.
- Miras, M. (2004). Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: C. Coll, Á. Marchesi, J. Palácios et al. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação escolar* (pp.209-222). Vol.2, (2nd ed). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Moreno, J. L. (1934). *Who Shall Survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington DC: Nervous and Mental Disease Publishing.

- Moreno, J. L. (1962). *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, M. Del C. (2004). Desenvolvimento e Conduta Social dos 6 anos até a Adolescência. In: C. Coll, Á. Marchesi, J. Palácios et al. *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (pp.287-305). Vol.1, (2nd ed). Porto Alegre: Artmed.
- Munõz, V. Moreno, M. C. & Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométricos durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su caculo. *Psicothema*, 20(4), 665-671.
- National Center for Education Statistics. (1993). *Public school kindergarten teachers' views on children's readiness for school*. Washington, DC: US Department of Education.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships* (Working paper no. 1). Recuperado de http://developingchild.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/working_papers/wp1/.
- Palácios, J., González, M. Del M. & Padilla, M. L. (2004). Conhecimento Social e Desenvolvimento de Normas e Valores dos 6 anos até a Adolescência. In: C. Coll, Á. Marchesi, J. Palácios et al. *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (pp.268-286). Vol.1, (2nd ed). Porto Alegre: Artmed.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relationship and later personal adjustment: are low accepted peer at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, 36(2), maio/agosto, 127-134.

- Pedersen, R. (2008). Empathy: A wolf in sheep's clothing? *Medicine, Health Care and Philosophy*, 11(3), 325–335.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan. (Ed. port.: *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977).
- Piaget, J. (1973). *Estudos Sociológicos*. São Paulo: Forense.
- Pinto, V. & Sorribes, S. (1996). El aula como contexto social: las relaciones entre iguales. In: R. A. Clemente & C. Hernández. *Contextos de Desarrollo psicológico y Educación* (pp.233-237). Málaga: Aljibe.
- Pitcl, J. M. S & Provance, E. M. S. (2006). *Social and Emotional Well-Being: The Foundation for School Readiness*. Was developed by The WestEd Center for Prevention and Early Intervention (CPEI), WestEd.
- Pleydon, A. P. & Schner, J. G. (2001). Female adolescent friendship and delinquent behavior. *Adolescence*, 36(142), 189-205.
- Price, V. & Archbold, J. (1997). What's it all about, empathy? *Nurse Education Today*, 17(2), 106-110.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3–18.
- Raver, C. C. & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policy makers about strategies to promote social and emotional school readiness among three and four year old children*. New York: Mailman School of Public Health, Columbia University, National Center for Children in Poverty.

- Roazzi, A., Federicci, F. C. & Wilson, M. A. (2001). A estrutura primitiva da representação social do medo. *Psicologia: reflexão e crítica*, 14(1), Porto Alegre.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449–470.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: an unappreciated way of being. *Counselling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se pessoa*. (5ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Sampaio, L. R., Camino, C., Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(2), 212–227.
- Santos, P. L. & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de psicologia*, 11(1), 101-109.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M. & Silveiras, E. F. M. (2009). Competência Social e Práticas Educativas Parentais em Adolescentes com Alto e Baixo Rendimento Acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), Porto Alegre, 208-213.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford, UK: Blackwell.
- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2006). O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In: F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.). *Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem Psicopedagógica* (pp.13-30). São Paulo: Vetor.
- Stan, M. M. (2012). Social-emotional predictors of school success at the beginning of school years. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 806-810.

- Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47(6), 723-729.
- Steinberg, L. O. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy. *Child Development*, 57(4), 841-851.
- Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: contributing factors and early interventions. *Psychology in the school*, 39(2), 127-138.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Swann, W. B., Griffin, J. J., Predmore, S. C. & Gaines, B. (1987). The cognitive affective crossfire: when self consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 881-889.
- Tyler, F. (1984). El comportamiento psicosocial, la competencia psicosocial individual y las redes de intercambio de recursos como ejemplos de psicología comunitaria. *Revista Latino-Americana de Psicología*, 16, 77-92.
- Vaughn, S. & Hogan, A. (1990). Social Competence and learning disabilities: A prospective study. In: A.L. Swanson, & B.K. Keogh (Orgs.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp.175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Veiga, F & Santos, E. (2011). *Uma escala de avaliação da empatia: adaptação portuguesa do questionnaire to assess affective and cognitive empathy* (Zoll & Enz, 2010). Retirado de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5328/1/Uma%20escala%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20empatia.pdf>
- Weiss, M. L. (1992). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Welsh, M, Parke, R. D., Widaman, K & O'Neil, R. (2001). Linkages Between Children's Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology, 39*(6), 463–481.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 173-182.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 23*(1), 5–28.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*(3), 754-763.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68*(6), 1198–1209.
- Wentzel, K. R., & McNamara, C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *The Journal of Early Adolescence, 19*(1), 114–125.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(2), 314- 321.
- Wölfer, R., Cortina, K. S. & Baumert, J. (2012). Embeddedness and empathy: How the social network shapes adolescents' social understanding. *Journal of Adolescence, 35*(5), 1295–1305.
- Yalcin-Tilfarlioglu, F. & Arikan, A. (2012). Empathy levels and academic achievement of foreign language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 4428-4430.

Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 207–221.

Zoll, C., & Enz, S. (2006). *A Questionnaire to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children*. Retirado de

<http://www.opusbayern.de/unibamberg/volltexte/2010/235/pdf/ZollEnzA.pdf>



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados pais

Sou aluna do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, tendo como orientadora a Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli. Estou realizando uma pesquisa intitulada: “Desempenho escolar e suas relações com a autopercepção de empatia e competência social em adolescentes”. Para continuar este trabalho preciso da sua colaboração autorizando seu filho(a) a responder duas escalas (questionários), uma de avaliação de empatia e outra avaliando o *status* sociométrico. O questionário de empatia contém perguntas do tipo “quando vejo alguém em perigo, fico preocupado” e o sociométrico pede que o aluno nomeie três colegas que gostaria/não gostaria de estudar e passar tempo de lazer juntos.

Os alunos responderão aos instrumentos na própria escola e estes serão aplicados pela própria pesquisadora, em horário habitual de aula, e devidamente combinado com a professora, a fim de não interferir nos trabalhos escolares.

Vale ressaltar que a sua identificação e de seu filho(a) serão mantidas em segredo. É importante lembrar que a participação é voluntária e sem prejuízo, caso não queira participar. A sua participação nesta pesquisa poderá ser recusada em qualquer momento, sem acarretar em nenhum constrangimento.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração, e me coloco a disposição para esclarecimento de dúvidas.

Andréa da Cunha Kirst da Conceição

Você autoriza a participação de seu(a) filho(a)?

() Sim () Não

Ciente dos objetivos e procedimentos utilizados neste estudo, eu _____, portador do R.G. _____, autorizo meu filho(a) _____ a participar. Aluno(a) da _____ série, turma _____ da Escola _____.

Assinatura do responsável